Les gestes didactiques de régulation dans le dispositif Pas à Pas : enseignement de la compréhension de textes narratifs en cycle 3

Christel Tallandier

▶ **To cite this version:**

Christel Tallandier. Les gestes didactiques de régulation dans le dispositif Pas à Pas : enseignement de la compréhension de textes narratifs en cycle 3. Education. 2023. dumas-04221820

HAL Id: dumas-04221820

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04221820

Submitted on 28 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire de recherche

présenté en vue de l'obtention du grade **MASTER**

Mention : **PIF -Ingénierie et recherches en éducation**

Les gestes didactiques de régulation dans le dispositif Pas à Pas : enseignement de la compréhension de textes narratifs en Cycle 3.

Présenté par Christel Tallandier

Directrice de mémoire : Mathilde Musard

JUIN 2023

Résumé

Le « Pas à Pas » est un « canevas d'enseignement » initié par Marie-France Bishop et co-élaboré par des collectifs de chercheurs et de professeurs dans le cadre d'un LéA. Il est destiné à l'enseignement de la compréhension des textes en particulier narratifs à l'école élémentaire. Cette étude propose d'étudier les gestes didactiques de régulation des professeurs durant des séances d'enseignement utilisant cet outil didactique. Le cadre théorique mobilisé est celui de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. La méthodologie s'appuie sur une approche qualitative. Elle porte sur l'analyse des verbatim de deux leçons menées dans des classes de cycle 3 auxquelles s'ajoutent des entretiens d'auto confrontation simples et croisés des professeures. Les résultats obtenus permettent de caractériser trois gestes didactiques de régulation dans le dispositif du Pas à Pas : questionner, s'effacer et pointer des éléments du texte.

« Pas à Pas » (« Step by Step ») is a "teaching framework" initiated by Marie-France Bishop and co-developed by a group of researchers and teachers as part of a LéA project. It was designed for teaching text comprehension, particularly narrative texts, in elementary school. The purpose of this study is to examine the didactic gestures used by teachers to regulate teaching sessions constructed with this didactic tool. The Joint Action Theory in Didactics (JATD), or Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) in French, is used to analyse classroom activity. The methodology is based on a qualitative approach and entails an analysis of the verbatim of two lessons conducted in a primary school, together with interviews of the teachers conducting the classes. The findings enable us to characterize three didactic regulatory gestures in the Pas à Pas system: . questioning, stepping aside and pointing out elements of the text.

Mots – clés : gestes didactiques – régulation – Pas à Pas – compréhension de textes – lecture -

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'aide et au soutien de personnes auxquelles je souhaite témoigner ici toute ma reconnaissance.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier ma directrice de mémoire Mme Mathilde Musard, pour sa patience, sa rigueur et ses conseils avisés qui ont balisé ma démarche.

Je remercie également Mme Francine Athias qui m'a éclairée sur la TACD et a modifié mon « voir-comme » sur la pratique enseignante.
Merci à Pascale Delacroix pour toutes ses attentions réconfortantes.

Je tiens aussi à témoigner ma reconnaissance aux professeurs des écoles de la circonscription de Besançon 2 qui m'ont ouvert les portes de leur classe et m'ont accordé une partie de leur temps si précieux.

Je témoigne aussi ma gratitude à M. Loïc Martin, inspecteur de l'éducation nationale, pour la confiance et le respect qu'il porte aux enseignants. Son soutien sans faille, au fil de ces années, m'a aidée à me dépasser.

J'adresse aussi un grand merci à mes « amies du Master » avec qui j'ai partagé cette belle et riche aventure. Nos échanges m'ont été d'un grand soutien.

Merci infiniment à ma famille, mon mari David, mes filles Laurie et Célia et ma maman qui ont toujours été si respectueux de mes choix. Leur amour inconditionnel me porte.

Merci enfin à toutes les personnes qui contribuent à la transmission du plaisir de Lire.

Sommaire

1. Introduction. 8

2. Des apports de la didactique de la littérature. 12

2.1. Qu'est- ce que comprendre un texte littéraire ? 12

2.1.1. Le modèle stratégique (Van Dijk et Kintsch, 1978- 1983) 12

2.1.2. Le modèle Construction- Intégration (Kintsch, 1988-1998) 13

2.1.3. Le Landscape Model *(*Van den Broek & al., 1999*)* 14

2.2. Qu'est- ce que comprendre un texte littéraire chez un jeune lecteur ? 15

2.2.1. Le rôle du langage. 15

2.2.2. Une approche interactive (Giasson-Lachance, 1990) 15

2.3. La compréhension de textes littéraires à l'école. 17

2.3.1. Les programmes officiels. 17

2.4. Les difficultés des élèves. 19

2.4.1. Mesures des difficultés. 19

2.4.2. Origines des difficultés. 21

2.5. L'enseignement de la compréhension. 22

2.5.1. Les constats de la recherche Lire-Ecrire. 22

2.5.2. Le débat interprétatif. 24

2.5.3. Des dispositifs didactiques pour l'enseignement de la compréhension. 27

3. Le LéA ICARE, une recherche collaborative. 29

3.1. Les Lieux d'Education Associés. 29

3.2. Les constats et les hypothèses. 30

3.3. L'agir enseignant. 30

3.4. Les outils élaborés. 33

3.5. Une « recherche collaborative » 34

4. Le savoir au cœur du métier de l'enseignant. 37

4.1. La transposition didactique. 38
4.2. Des concepts pour analyser l'action conjointe didactique. 39
4.2.1. Le modèle du jeu. 39
4.2.2. La double dialectique contrat- milieu, réticence-expression. 40
4.2.3. Les descripteurs de l'action didactique. 42
4.2.4. Le geste didactique de régulation. 43
4.2.5. Le geste didactique de régulation dans un débat interprétatif. 45
4.3. Le comparatisme 46
5. Objet d'étude, problématique et questions de recherche. 47
6. Méthodologie : 48
6.1. Ma posture. 48
6.2. Le contexte : 50
6.3. Le recueil des données : 52
7. Résultats. 55
7.1. Résultats concernant la professeure A (PA) 55
7.1.1. Contextualisation. 55
7.1.2. Premier moment significatif. 57
7.1.3. Deuxième moment significatif. 65
7.2. Résultats concernant la professeure B (PB) 73
7.2.1. Contextualisation. 73
7.2.2. Premier temps significatif. 74
7.2.3. Deuxième temps significatif. 78
8. Discussion. 90
8.1. Questionner. 90
8.1.1. Questionner pour développer des compétences inférentielles. 90
8.1.2. Questionner pour construire un raisonnement. 92

8.2. S’effacer. 93
8.2.1. S’effacer pour laisser les élèves débattre. 93
8.2.2. S’effacer en gardant une posture haute. 94
8.3. Pointer un élément du texte. 96
8.3.1. Place du texte dans le milieu didactique 96
8.3.2. Stratégie contrefactuelle. 96
8.3.3. « Assembler les pièces du puzzle » textuel. 97
9. Conclusion 99
BIBLIOGRAPHIE 100
ANNEXES 107

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension de textes. (Bianco & Lima, 2017) 21

Figure 2 : Typologie des tâches de compréhension (Bishop,2018) à partir de la recherche Lire et Ecrire. 23

Figure 3: Présentation du LéA. (Bishop, 2021) 35

Figure 4 : La chaîne de transposition didactique (Perrenoud, 1998, p488) 38

Figure 5 : Modèle quadripolaire des situations d'activité instrumentée (Rabardel, 1995, p66)51

Tableau 1 : Les processus de lecture et leurs composantes (d'après Irwin cité dans Giasson, 1990)..... 15

Tableau 2 : Evolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension (IEA-MEN-DEPP, 2016) 20

Tableau 3 : Extrait 1 Faire émerger les hypothèses et rester en posture de retrait. 57

Tableau 4 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse recevable. 60

Tableau 5 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse non recevable. 62

Tableau 6 : Rappeler le contrat didactique du débat. 65

Tableau 7 : Rappeler le contrat didactique du Pas à Pas. 66

Tableau 8: Faire s'opposer deux hypothèses contraires. 71

Tableau 9 : Lancer le débat. 75

Tableau 10 : Réaffirmer le contrat didactique. 77

Tableau 11 : Accompagner le raisonnement des élèves. 79

Tableau 12: Répéter et questionner. 80

Tableau 13 : Orienter le regard des élèves vers des éléments du texte. 82

Tableau 14: Faire émerger une stratégie de lecture. 84

Tableau 15: Faire construire un raisonnement. 86

Tableau 16: Faire des liens entre les élèves, le texte et l'auteur. 87

1. Introduction.

Lire des textes littéraires est, pour certains d'entre nous, une activité quotidienne de plaisir et d'émancipation. L'apparente passivité du lecteur est trompeuse; celui-ci est en constante interaction avec le texte et son auteur. Pour Umberto Eco « Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » mais pour qu'un récit se révèle, il faut un « lecteur modèle » (Eco & Bouzaher, 1989, p. 52) qui actualise son contenu potentiel. Lire, construire du sens, une interprétation à partir des signifiants graphiques est un acte culturel qui requiert une activité cognitive complexe. Si la lecture et la compréhension de textes littéraires représente un enjeu de culture et connaissance, elle devient dès lors un objet à enseigner.

Des modèles théoriques ont mis en évidence les mécanismes cognitifs en jeu dans la compréhension des écrits. Ainsi pour comprendre le sens d'un texte, le lecteur est amené à établir des relations entre les informations textuelles et pour y parvenir il doit effectuer « des opérations inférentielles multiples qui conduisent à une représentation mentale cohérente du texte. » (Broek et al., 2005, p. 16). En effet, il s'agit de construire, en cours de lecture et de façon évolutive cette représentation, de se « faire un film » intégrant dans un « processus cyclique » les informations lues aux connaissances du lecteur et informations révélées précédemment. Ce processus suppose « un tri et une mémorisation » des informations (Goigoux et al., 2013, p. 14).

Si ces recherches ont éclairé les enseignants, elles n'ont réellement eu un impact sur leurs pratiques de classe que récemment. Pendant longtemps, la compréhension a été considérée comme la résultante directe du décodage des graphèmes et les activités liées à la lecture de textes littéraires se résumaient bien souvent à des questionnaires visant à l'évaluation de la compréhension et non à l'enseignement des stratégies permettant d'y accéder. Si dès 1985, les instructions officielles[1] affirmaient que « lire, c'est comprendre » et préconisaient un « entrainement à la compréhension », les pratiques de classe évoluent lentement vers un réel accompagnement des élèves pour apprendre à mettre en place des stratégies de compréhension.

Si les enseignants étaient plus ou moins conscients de cette nécessité, ils apparaissaient le plus souvent démunis pour installer l'enseignement de la compréhension des textes dans leur

[1] Éducation nationale : Arrêté du 15 mai 1985 avis du conseil de l'enseignement général et technique du 18-4-1985.

pratique de classe. Quel support utilisé ? Quelles stratégies exercées ? Quel dispositif didactique mettre en place pour conscientiser et développer ces processus de compréhension chez les élèves ? Comment accompagner les élèves en difficulté pour saisir le sens des textes ? Cette transposition didactique, ce « passage du savoir savant au savoir enseigné. » (Colomb, 1986) a été favorisée par la publication des travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (Cèbe, 2013) . Issu de ces recherches sur la compréhension en lecture, « Lector & Lectrix » (Goigoux et al., 2013), ouvrage didactique, a permis aux enseignants à la fois de proposer des tâches de construction du sens du texte mais aussi d'engager une réflexion et une remise en question sur l'enseignement de la lecture. Peu à peu, des séances entièrement dédiées à l'enseignement des stratégies de compréhension sont apparues dans les classes. Au cours de ces temps de classe, la pratique des questionnaires, décriée par les chercheurs (Giasson-Lachance, 1990), a laissé place à des échanges langagiers au sujet des textes littéraires. Les enseignants ont mis en place des séances durant lesquelles « les élèves parlent du texte, à partir du texte, à propos du texte. » (*Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. Dans HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe).*, s. d.), p1). Ainsi, la littérature a changé de place à l'école, passant d'un statut de « support favorisé pour les apprentissages du français » à un statut de « discipline » à part entière (Bishop & Ulma, 2007). Les instructions officielles préconisent une « approche approfondie » des textes littéraires qui « vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique. ». De plus, les documents officiels d'accompagnement des programmes proposent des conseils pour mettre en place, lors des séances consacrées à l'étude des textes littéraires, des « gestes professionnels adéquats »[2]. Parmi ces gestes, certains sont dédiés plus spécifiquement à l'organisation et à la régulation des débats entre élèves autour de l'interprétation du sens d'un texte : « ramener au centre de la discussion, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation, avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, reformuler, engager un travail de synthèse. Faire valider ou invalider les propositions des élèves en référence au texte. »[3] Ces gestes didactiques de régulation sont recommandés mais qu'en est-il réellement dans les classes ?

[2] https://eduscol.education.fr/document/16423/download

[3] Eduscol.education.fr/247/francais-cycle-3-pour-une-culture-litteraire-et-artistique

https://eduscol.education.fr/document/16429/download

En tant que professeur des écoles maitre formateur, ma focale est le développement de pratiques didactiques adaptées dans ma propre activité et dans celle des enseignants novices que j'accompagne. Ainsi, en lien avec un questionnement sur la coopération des élèves, j'ai choisi de mener mon travail de recherche et d'action de formation sur le thème du développement des gestes professionnels ajustés dans le cadre du Cafipemf en 2018. Cette recherche m'a permis de constater l'importance des gestes d'aide à l'étude dans la construction du savoir chez les élèves. Cet accompagnement des élèves basé sur un discours, une posture de l'enseignant, m'a paru déterminant dans la fonction enseignante. On peut s'interroger sur la nature de ces gestes, sur leur rôle dans l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de la didactique de la lecture, en plus particulièrement dans l'enseignement de la compréhension de textes, quelles organisations pédagogiques et didactiques permettront à l'élève de construire des stratégies gagnantes ? Quel milieu didactique est aménagé ? Quelle régulation les enseignants mettent-ils en place ? Quels sont les gestes didactiques facilitants pour l'apprentissage des stratégies de compréhension des textes littéraires ? Quelles sont les intentions sous-jacentes qui déterminent ces gestes didactiques de régulation ?

Ce questionnement a pris une autre dimension lorsqu'en septembre 2021 j'ai eu l'opportunité de prendre part à un Lieu d'Education Associé. Dans ce cadre coopératif, j'ai trouvé des interlocuteurs pour échanger sur ces problématiques. De plus, un dispositif expérimental a été proposé aux enseignants participants. Celui-ci consiste en la mise en place de séances d'apprentissage à partir d'outils didactiques : le Pas à Pas et le Visibiléo.(Bishop & Dappe, 2021, p. 235) Ainsi, j'ai pu à la fois mener et observer des séances utilisant ces outils didactiques. Ma focale a été l'observation de l'activité conjointe des enseignants et des élèves au cours de ces temps de classe, et plus spécifiquement des gestes didactiques de régulation. Cette étude s'appuie sur deux de ces séances menées par des enseignantes également engagées dans le LéA dans une démarche comparative à visée exploratoire.

Ainsi après avoir exposé les concepts retenus sur la compréhension de textes et la didactique de la lecture, je cernerai la place de la compréhension dans les programmes scolaires et les difficultés rencontrées par les élèves. Puis, le LéA ICARE et ses composantes seront présentés. Ensuite, sera faite une présentation du cadre théorique à travers lequel j'analyserai mes résultats : la théorie de l'action conjointe en didactique. A partir de ce cadre, je définirai mes

questions de recherche et ma problématique. La méthodologie employée sera alors exposée, les séances d'enseignement observées seront analysées mettant en évidence les gestes de régulation et le milieu didactique mis en place. Enfin, j'exposerai les conclusions de cette étude, ses limites ainsi que les perspectives qui en sont issues. Intéressons-nous tout d'abord à la didactique de la littérature et aux recherches sur la compréhension des textes littéraires.

2. Des apports de la didactique de la littérature.

2.1. Qu'est- ce que comprendre un texte littéraire ?

Venant du latin classique *comprehendere*, composé de cum qui signifie « avec » et de prehendere ayant le sens de « saisir », comprendre peut s'entendre comme « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ». Comprendre n'est donc pas recevoir passivement mais prendre activement avec soi. Toutefois, si comprendre est une activité cognitive complexe, la compréhension des textes qui peut être considérée « comme un cas particulier de l'habileté cognitive générale de compréhension » (Bianco, 2010, p2), l'est tout autant.

Depuis une cinquantaine d'années, plusieurs modèles de la compréhension des textes narratifs ont été élaborés. Certains sont le fruit de travaux qui considèrent la compréhension des textes comme une activité de construction du sens par le lecteur en interaction avec un texte ou plus précisément comme l'élaboration d'une représentation mentale cohérente des informations que le texte contient. Ainsi trois générations de modèles caractérisent les recherches conduites sur la compréhension de texte. L'un de ces modèles, élaboré au début des années 80, considère que la construction du sens passe par trois étapes principales, c'est le modèle stratégique proposé par Van Dijk et Kintsch (1983)

2.1.1. Le modèle stratégique (Van Dijk et Kintsch, 1978- 1983)

Ce modèle définit trois niveaux de représentations :

- Le premier de ces niveaux, « la représentation de surface », consiste en la mémorisation à court terme, « in short-term memory » (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 75). Il consiste en l'extraction des propositions linguistiques du texte.

- La deuxième phase voit s'élaborer la « base de texte » (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 278) par un processus de résonance entre la proposition du texte avec des propositions intégrées par la mémoire à long terme du lecteur. Un second temps de cette phase est constitué par l'intégration du réseau de propositions générées par le texte en une représentation mentale cohérente de l'information textuelle qui forme le potentiel de signification du texte.

- Enfin, la troisième et dernière phase, appelée « modèle de situation » est « une représentation mentale schématique et intégrée » (Bianco, 2010). Cette représentation de l'information

textuelle est le résultat de l'intégration de la « base de texte » à la connaissance et aux souvenirs du lecteur. De plus, ce « modèle de situation » est mis à jour au fur et à mesure de la lecture, ainsi que le montre l'exemple donné par Kintsch (1998, p. 108). La lecture de la phase « Jean traversa le pont pour rentrer chez lui » déclenche, chez certains lecteurs, la formation de l'image mentale d'un pont enjambant une rivière. La phrase suivante « A cet instant, un train passa sous le pont » conduit à remplacer mentalement la rivière par une voie ferrée, autrement dit, à la mise à jour du modèle initial, afin de préserver la cohérence entre ce qui est dit et ce qui est représenté. Ce modèle va être révisé quelques années plus tard par Kintsch lui-même.

2.1.2. Le modèle Construction- Intégration (Kintsch, 1988-1998)

Quelques années plus tard, Kintsch, élabore un autre modèle de la compréhension des textes basé sur un fonctionnement cérébral fondé entièrement sur des mécanismes ascendants, automatiques et aveugles, régis par l'association, les « dumb processes » (Kintsch, 1998, cité dans Bianco, 2010, p7).

Ce modèle fondé sur la mémoire est appelé Construction et Intégration (C.I, Kintsch, 1988-1998 cité dans Bianco, 2010, p7).

Le processus de compréhension est présenté de nouveau de façon cyclique mais il est constitué non plus de trois mais de deux phases : premièrement, la construction de la « base de texte », qui comprend à la fois les éléments de surface et propositionnels ainsi que leur mise en relation, qui sont directement issus du texte lui-même. Cette étape aboutit à « l'activation d'un réseau comprenant des propositions issues du texte, des inférences et des connaissances mobilisées. » (Bernard, 2017, p. 17). Ces éléments activés ainsi que leurs relations ne sont pas forcément pertinents, la deuxième phase dite d'Intégration va permet la construction de « la cohérence locale et globale de l'interprétation grâce à un mécanisme connexionniste de « satisfaction des contraintes » (Kintsch, 1998, cité dans Bianco, 2010, p8) . Ce processus permet de sélectionner les informations cohérentes avec les données textuelles et d'éliminer celles qui ne le sont pas. Kintsch estime qu' « il y a donc un processus de construction–intégration élémentaire et automatique qui suffit normalement à la compréhension. Ce processus est plus comparable à la perception qu'à la résolution de problème, mais quand il échoue, une activité de résolution de problème assez approfondie peut être nécessaire pour rétablir l'activité. » (Kintsch, 1988, p. 168).

Enfin, un troisième modèle est établi, il peut se définir comme une extension des conclusions des première et deuxième générations de modèles.

2.1.3. Le Landscape Model (Van den Broek & al., 1999)

Ce modèle envisage le processus de lecture comme l'émergence d'un paysage (« landscape ») sémantique prenant forme par l'activation ou non de concepts. Il met en évidence les relations établies entre les concepts activés ou inhibés de façon cyclique au fil de la lecture.

Ainsi, les processus mnésiques, « autonomes et passifs » activent une « cohorte de concepts » (Bianco, 2010, p8) par résonance avec un contenu mémorisé. Les chercheurs distinguent quatre sources d'activation : la partie du texte en cours de traitement, des informations issues du cycle de lecture précédent, des informations issues de lectures antérieures ou encore des connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

L'activation des concepts peut être soit renforcée par sa récurrence, soit diminuée par sa non présence dans l'épisode suivant; des relations sont établies lors de l'activation simultanée de deux concepts. Les concepts ainsi activés sont intégrés à la représentation en cours d'élaboration.

Les processus de construction, eux sont dépendant des intentions du lecteur; celui-ci cherchant à établir « la cohérence locale et globale » (Bianco, 2010, p10) du texte en inférant principalement les relations de causalité. Les « standards de cohérence » fixés inconsciemment par le lecteur sont plus élevés quand l'objectif de lecture est l'étude du texte que pendant une lecture libre. (Linderhom & Van den Broek, 2002, cité dans Bianco, 2010, p9). Un engagement plus important dans des processus de construction permettra le renforcement de la « cohérence du modèle de situation ». Il apparait donc que les processus de construction viennent compléter et renforcer les processus mnésiques dans l'élaboration d'une représentation cohérente.

Ainsi « comprendre un texte consiste pour le lecteur à intégrer les informations syntaxiques et sémantiques issues du texte à ses connaissances sur le monde afin d'élaborer une représentation mentale destinée à assurer la cohérence référentielle ou causale de l'énoncé.» (Marin & Legros, 2008, p. 76). Les modèles présentés décrivent les processus en jeu chez les lecteurs experts. Nous nous intéresserons maintenant aux conditions du développement de la compréhension chez les jeunes lecteurs.

2.2. Qu'est- ce que comprendre un texte littéraire chez un jeune lecteur ?

2.2.1. Le rôle du langage.

Des recherches développementales montrent que certaines habiletés sont communes à la compréhension du langage oral ou du langage écrit, en particulier pour les textes résistants. On constate que les capacités à construire un modèle de situation à partir d'un texte sont plus spontanées et abouties chez les jeunes sujets ayant une meilleure maitrise de la compréhension orale (Cain & Oakhill, 1999, cité dans Bianco, p11). Trois habiletés essentielles se dégagent :la capacité à faire des inférences, à saisir la structure du texte et à avoir une activité de contrôle sur sa compréhension en détectant les obstacles et mettant en œuvre une régulation pour les dépasser. Ces compétences se mettent en place pendant l'enfance et très précocement; au niveau de la classe de cours préparatoire, des recherches constatent que « les élèves qui comprennent le mieux à l'oral ont aussi tendance à mieux contrôler leur compréhension en lecture, quelle que soit par ailleurs leur performance en « décodage » (Kinnunen, Vauras & Niemi, 1998, cité dans Bianco p11).

2.2.2. Une approche interactive (Giasson-Lachance, 1990)

Chercheuse en sciences de l'éducation, Jocelyne Giasson propose une schématisation des différents processus de lecture et de leur composante.

Microprocessus	**Processus d'intégration**	**Macroprocessus**	**Processus d'élaboration**	**Processus métacognitif**
Comprendre l'information contenue dans une phrase	Effectuer des liens entre les propositions ou les phrases	Comprendre globalement le texte	Effectuer des inférences	Auto-réguler sa compréhension
* reconnaissance des mots * lecture par groupe de mots * micro sélection	* utilisation des référents *utilisation des connecteurs * inférences fondées sur les schémas	* Identifications des idées principales * résumé * utilisation de la structure textuelle	* imagerie mentale * lien avec les connaissances * raisonnement * réponse affective	* identification de la part de compréhension * répartition de la partie de compréhension.

Tableau 1 : Les processus de lecture et leurs composantes (d'après Irwin cité dans Giasson, 1990)

Les microprocessus concernent deux compétences : le décodage des mots et la sélection d'informations au niveau de la phrase. On peut les rapprocher du premier niveau du modèle de Flinsch (1983), la « représentation de surface ».

Le « processus d'intégration » est en jeu au niveau des relations entre les propositions ou les phrases. Il s'agit pour le lecteur d'interpréter les indices de la relation que sont pour un premier niveau, les anaphores et les connecteurs et pour un niveau plus élevé de compréhension, les inférences. Les connecteurs, eux, relient deux événements, deux concepts, le plus souvent de façon explicite, ou implicite. La compréhension des inférences est, elle, plus complexe car elle dépasse la compréhension littérale et peut soit être liée au texte soit dépendre des connaissances du lecteur.

Les « macroprocessus » concernent le texte dans son intégralité et l'habilité du lecteur a en dégager les informations principales. Se distinguent deux catégories d'informations : d'une part, les informations contextuellement importantes du point de vue du lecteur et d'autre part, les informations textuellement importantes cette fois-ci du point de vue de l'auteur. (van Dijk & Kintsch, 1983) Les lecteurs habiles peuvent définir ces deux types d'informations alors que les lecteurs faibles restent sur le premier type.

Les « processus d'élaboration » peuvent se manifester de plusieurs façons : le lecteur peut faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotivement, raisonner sur le texte ou intégrer l'information nouvelle à ses connaissances extérieures.

La première démarche consiste à émettre des prédictions sur le contenu sémantique du texte à partir du texte lui-même ou de sa structure. Il ne s'agit pas ici de deviner mais de prédire en s'appuyant sur l'utilisation « d'indices » textuels ou structurels (Giasson, 1990). Garisson et Hoskisson (1989) soulignent la ressemblance existant entre les prédictions en lecture et la démarche scientifique en énonçant que « lorsqu'ils effectuent des prédictions en lecture, les élèves doivent réfuter les prédictions erronées. » (p484)

L'intérêt pour la compréhension de se constituer, à l'audition ou à la lecture du texte, des images mentales a été fortement relayé auprès des enseignants par les chercheurs didacticiens. Une recherche menée en 1989 (Long & al.) a montré que l'activation de l'imagerie mentale faciliterait la compréhension du texte en agissant sur quatre points : elle augmente la capacité de mémoire de travail en réunissant des détails dans de grandes catégories, elle facilite la création d'analogies et de comparaisons entre les concepts activés par le texte. De plus, la création d'images mentales est un outil pour structurer et mémoriser les informations et les garder en mémoire. Enfin, cette démarche augmente le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir de lire.

La dernière catégorie de processus évoquée par Jocelyne Giasson (1990) concerne « les processus métacognitifs » qui s'intéressent au contrôle exercé par le lecteur sur sa propre activité. Il s'agit ici de la capacité à exercer une évaluation sur sa personne en tant que lecteur, sur sa tâche de lecture et sur les stratégies engagées dans l'acte de lire. Concernant la compréhension en lecture, la métacognition porte sur ce que nous comprenons ou pas, sur les besoins nécessaires pour comprendre et sur les stratégies à mettre en place en cas d'incompréhension (Brown,1980 cité dans Giasson, (1989, p. 52).

Ainsi, Jocelyne Giasson présente elle aussi l'accès à la compréhension d'un texte lu ou entendu comme un « processus holistique » s'appuyant simultanément sur le texte lui-même, les connaissances du lecteur et l'intention de lecture. Si la lecture peut être analysée à travers les habiletés qu'elle nécessite, la maitrise de chacune de ces habiletés ne garantit pas l'accès à l'acte de lecture et une compréhension du texte. Ce qui est fondamental ce sont les « interactions entre ces habilités ».

Les processus « d'élaboration et métacognitifs » sont des processus de haut niveau cognitif. Ils ne sauraient être développés spontanément par les élèves en particulier par faibles lecteurs et nécessitent un accompagnement spécifique par les enseignants.

2.3. La compréhension de textes littéraires à l'école.

2.3.1. Les programmes officiels.

Dès 1985, les Instructions Officielles déclaraient « Lire, c'est comprendre. » et les documents d'accompagnement précisaient « A l'école élémentaire, on doit considérer comme capital l'entrainement permanent à la compréhension qui est formation et vérification d'hypothèses quant au sens du texte. » Si cette recommandation date de presque quarante ans, son application dans les classes s'est faite très progressivement, les enseignants manquant d'outils didactiques concrets pour sa mise en place. En 2015, la synthèse de l'étude « Lire et Ecrire » menée sous la direction de Roland Goigoux constatait encore que « les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant. En revanche, les moments où ils sont incités à expliquer / reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que 19 minutes par semaine en moyenne. » (Cèbe, 2013, p. 4).

Aujourd'hui, le premier domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, intitulé « les langages pour penser et communiquer », définit les compétences indispensables concernant la capacité de « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » ainsi : « l'élève adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire ». » [4]Cette définition évoque à la fois plusieurs stratégies du lecteur expert : des compétences narratives et inférentielles c'est-à-dire la capacité à prélever des informations, à les intégrer à des informations déjà connues, à réviser si nécessaire la représentation mentale construite au fil de la lecture et la capacité à tirer des conclusions pour construire des informations non données de façon directe par le texte.

Concernant l'école maternelle, la découverte des textes littéraires nécessite leur oralisation par l'enseignant, une oralisation « très différente de l'oral de communication ». L'enjeu de cette fréquentation régulière de la littérature est de familiariser les élèves à la « réception de la forme écrite de la langue française afin d'en comprendre le contenu. » [5] Cette fréquentation de textes littéraires est accompagnée de temps d'échanges entre les élèves encadrés par l'enseignant. Avant même le début de l'apprentissage des compétences de décodage de l'écrit, les élèves sont familiarisés avec les structures propres à la langue écrite, à la littérature. Cette acculturation se poursuit à l'école élémentaire.

Au cycle 2, le décalage important entre les capacités de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit persiste mais de nouveau l'objectif de compréhension est affirmé comme « la finalité de toutes les lectures »[6]. Ainsi, l'activité enseignante parait déterminante pour amener les élèves « à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre »[7] à travers l'écoute de textes lus par l'enseignant. Le principal objectif poursuivi est le contrôle de sa compréhension par la justification de « son interprétation » en « s'appuyant sur le texte et les autres connaissances mobilisées », par la conscientisation de ses difficultés de compréhension et de leurs causes et enfin par le maintien d'une « attitude active et réflexive » en situation de

[4] BO n°17 du 23 avril 2015 p. 3.

[5] BOEN N°25 du 24/06/2021 p7.

[6] BOEN N°31 du 30/07/2020

découverte de textes. Si l'accès au sens du texte nécessite encore la prise en charge de sa lecture par l'enseignante, un des objectifs principaux du cycle 2 est l'acquisition de l'habilité de décodage autonome du texte.

Par la suite, au cycle 3, « l'enseignement explicite de la compréhension est poursuivi » dans le but de former des lecteurs autonomes en les « confrontant à des textes et des documents plus complexes ».[8] L'objectif étant de rendre capable l'élève « de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens et de mettre en relation différentes informations. »

Ainsi, tout au long de la scolarité primaire, la place de la compréhension de textes littéraires est définie. Cet enseignement doit être planifié et explicite ; il est mené parallèlement au développement des activités langagières et doit permettre aux élèves de saisir la signification d'un texte ou d'en réaliser une interprétation cohérente. Toutefois, les enquêtes nationales ou internationales montrent que des difficultés de compréhension subsistent chez les élèves particulièrement dans les classes sociales défavorisées.

2.4. Les difficultés des élèves.

2.4.1. Mesures des difficultés.

Plusieurs outils, nationaux ou internationaux, permettent de mesurer la compréhension des élèves à différents moments de leur scolarité élémentaire. Trois de ces études seront présentées.

A l'échelle nationale, les évaluations annuelles des classes de CP et CE1 proposent de tester l'item « Comprendre un texte lu par l'enseignant » qui fait partie des items obtenant les meilleurs scores ; en 2021, les élèves obtiennent respectivement, pour les exercices de compréhension orale de phrases et de textes, 83,3% et 85,7% présentant ainsi une maîtrise satisfaisante. Toutefois, pour les évaluations de mi-CP (2021), l'écart le plus important entre les résultats des élèves de public de REP+ et ceux des élèves de public hors éducation prioritaire concerne l'item « Comprendre des phrases lues par l'enseignant » et présente une différence de 23,7 points. Ce résultat montre l'enjeu de l'enseignement de la compréhension et ce dès les premières années de la scolarité dans une visée de démocratisation de l'accès aux savoirs.

8 BOEN N°31 du 30/07/2020

A une échelle internationale, l'enquête PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) évalue tous les cinq ans les performances en compréhension de l'écrit des élèves dans leur quatrième année de scolarité élémentaire. Cette enquête concerne 50 pays de l'OCDE.

PIRLS	Prélever et Inférer				Interpréter et Apprécier			
	Score moyen de la France	Différence entre années			Score moyen de la France	Différence entre années		
		2011	2006	2001		2011	2006	2001
2016	521	**- 7**	**- 6**	**- 8**	501	**- 10**	**- 14**	**- 21**
2011	528		1	- 1	512		- 4	**- 11**
2006	527			- 2	515			**- 7**
2001	529				523			

Lecture : en 2016, le score moyen de la France sur les processus de compréhension « Interpréter et Apprécier » est de 501. C'est 21 points de moins qu'en 2001.
En gras : la différence est significative.
Champ : métropole + Guadeloupe + Martinique. *Sources : IEA - MEN-DEPP* Réf. : *Note d'information*, n° 17.24 © DEPP

Tableau 2 : Evolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension (IEA-MEN-DEPP, 2016)

Deux axes principaux sont évalués : la compréhension de textes littéraires et le prélèvement et l'utilisation d'informations. Les résultats de l'évaluation de l'année 2016 montrent que la France se situe au-dessus de la moyenne des pays participant mais surtout à la 34ème et presque dernière place en Europe. Le plus inquiétant est le recul progressif de ces résultats depuis 2001. La note d'information publiée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) à la compréhension et à l'analyse du système éducatif français montre l'impact de cette baisse de résultats concernant les processus complexes de la compréhension que sont les items « interpréter et apprécier ».

Le dispositif Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. En 2021, ce bilan a porté sur les compétences et les connaissances attendues en fin d'école dans le domaine de la compréhension de l'écrit et de l'étude de la langue. Il définit une échelle de performance de la maitrise de la langue qui classe les élèves en cinq groupes :
Groupe > 1 : Des élèves en très grande difficulté de lecture et en étude de la langue. (1,2% des élèves testés)
Groupe 1 : Des élèves « faibles compreneurs » (9,8% des élèves testés)
Groupe 2 : Des élèves capables de comprendre des écrits plus longs que ceux des groupes inférieurs. (26,6% des élèves testés)
Groupe 3 : Des lecteurs capables d'accéder à la compréhension globale d'un écrit long et

d'affiner leur appréhension des personnages et du narrateur. (32,1% des élèves testés)
Groupe 4 : Des lecteurs qui déploient des stratégies expertes pour atteindre une représentation globale du texte. (21,2 % des élèves testés)
Groupe 5 : Des lecteurs critiques qui ont une compréhension de l'évolution de la trame narrative. (9,2% des élèves testés)
Ces données montrent que plus de 37 % des élèves de CM2 testés ont une compréhension très minime des textes narratifs et qu'un tiers d'entre eux ne maitrise que partiellement les compétences attendues en fin de cycle 2 dans ce domaine.
Partant de ces constats et conscients que la compréhension d'énoncés est au cœur des enjeux de la réussite scolaire, la recherche s'est questionnée sur l'enseignement de la compréhension.

2.4.2. Origines des difficultés.

D'après Bianco (2017), quatre grandes familles de compétences sont nécessaires à la compréhension de textes littéraires.

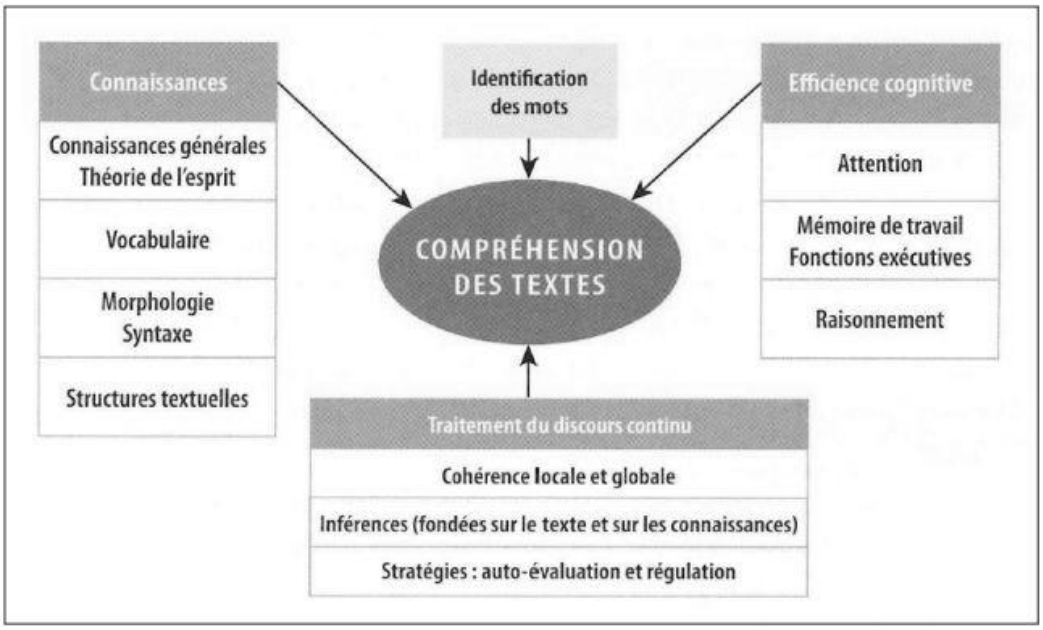

Figure 1 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension de textes. (Bianco & Lima, 2017)

A partir de ce schéma et des travaux de Roland Goigoux peuvent être listés les obstacles à la compréhension des textes.
Le premier obstacle lié à la lecture est un déficit dans les traitements de « bas niveau » c'est-à-dire « des procédures de décodage insuffisamment automatisés » (Cèbe, 2013, p. 4) Cette compétence ne sera pas prise en compte pour notre recherche car la lecture des textes sera prise en charge par l'enseignant afin d'éviter de pénaliser les élèves ne maitrisant pas suffisamment

le décodage.

Peuvent aussi intervenir des obstacles liés à des déficits généraux de capacités de compréhension non spécifiques à la lecture mais qui engendrent des « dysfonctionnements cognitifs généraux ». Ainsi, les fonctions cognitives correspondent à l'ensemble des habiletés gérées par le cerveau : la perception, l'attention, la mémoire, le langage, la gestuelle… Certains de ces troubles peuvent affecter les capacités nécessaires à la compréhension du langage oral ou écrit. Des dispositifs de compensation sont alors mis en place au bénéfice de l'élève. Maryse Bianco parle de l'efficience cognitive (figure 1) nécessaire à la compréhension : ce terme recouvre la mémoire de travail, l'attention, les fonctions exécutives et le raisonnement.

Les difficultés peuvent aussi trouver leur source dans « l'insuffisance des connaissances du lecteur » par rapport au contenu lexical, contextuel ou encore à l'organisation textuelle. Ce déficit de connaissances est souvent évoqué par les enseignants comme un obstacle majeur à la compréhension des textes. Des séances de découverte et de réinvestissement du lexique sont donc indispensables en parallèle des activités de lecture et d'écriture.

Enfin, les obstacles peuvent se situer dans un déficit de capacités du lecteur à réguler son activité de compréhension soit « au niveau propositionnel, inter- phrastique ou textuel » (Cèbe, 2013, p. 3). Il s'agit ici d'un déficit de maitrise des stratégies permettant au lecteur de réguler son action sur le texte tant au niveau de la construction de la « cohérence locale et globale » qu'au niveau des inférences entre les connaissances et le texte lui-même.

A partir de ces différents constats, quelles réponses sont apportées par les chercheurs et professeurs dans l'évolution de la didactique de la compréhension des textes ?

2.5. L'enseignement de la compréhension.

2.5.1. Les constats de la recherche Lire-Ecrire.

Entre 2013 et 2015, la vaste enquête, évoquée précédemment, « Lire et Ecrire » sous-titrée « Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. » a été menée en France sous la direction de Roland Goigoux. Cette recherche a concerné 2507 élèves scolarisés dans 131 classes de cours préparatoire réparties sur 16 académies. Ainsi, le programme de recherche constitue une première en termes de quantité et de variété de données recueillies. Il a permis de constituer une base de données d'importance inégalée, qui a été mise à la disposition de la communauté scientifique. Il s'agissait entre autres, « d'identifier les caractéristiques didactiques » des pratiques enseignantes « qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables. » (Bishop et al., 2015).

L'enseignement de cinq domaines de compétences de la langue française a alors été étudié : l'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots, de l'écriture, de l'étude de la langue, de l'acculturation de l'écrit et de la compréhension des textes écrits. La présente recherche se focalisera sur ce dernier champ d'étude.

La recherche « *Lire et Ecrire* » a pu définir qu'en moyenne seulement 16% du temps dédié à l'étude de la langue française était alloué à l'enseignement de la compréhension. Les chercheurs ont pu définir que ce volume horaire se répartit sur neuf tâches : les tâches C1 et C2 consistent en émission et la validation d'hypothèses quant au texte, les tâches C3 à C5, relèvent de l'explicitation, elles sont au « cœur de l'enseignement du processus de compréhension » (Bishop, 2018), enfin les tâches C8 et C9 sont des tâches écrites et individuelles durant lesquelles est évaluer la compréhension de chaque élève. Or si on considère que le véritable enseignement / apprentissage se fait lors de la mise en œuvre des tâches d'explicitation orale et collective, l'étude nous montre que la moitié du temps de l'enseignement de la compréhension est consacré à la réalisation de tâches écrites d'évaluation qui est trois fois plus travaillée que les autres tâches.

Le rapport de synthèse montre que les cinq tâches orales d'explicitation occupent en moyenne 30 minutes par semaine et que les activités (C6 et C7) consistant à « rendre explicite une information implicite » et « proposer, débattre ou négocier une interprétation » sont quasiment absentes de presque toutes les classes de l'étude.

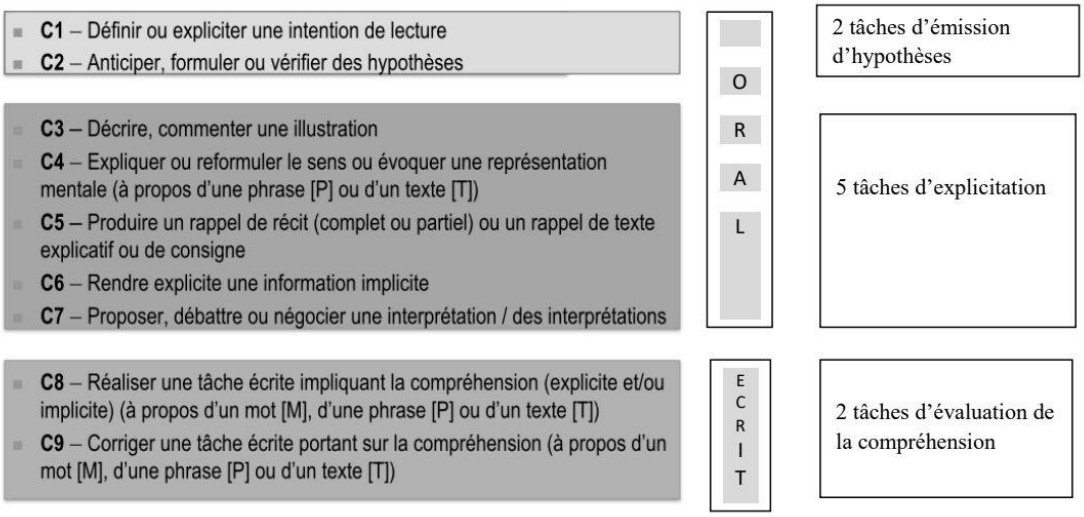

Figure 2 : Typologie des tâches de compréhension (Bishop,2018) à partir de la recherche Lire et Ecrire.

La recherche (Bishop et al., 2015) a mis en évidence les effets de certaines pratiques enseignantes sur les progrès en compréhension de textes des élèves en distinguant « deux domaines de performance » : la compréhension d'un texte lu en autonomie et celle d'un texte dont l'oralisation est prise en charge par l'enseignant.
Comme dit précédemment, le rapport de synthèse de la recherche confirme que peu de temps est consacré à « à l'élaboration conjointe de la signification », soit en moyenne 32 minutes par semaine. Un premier constat se dégage : la durée de l'enseignement n'a que peu d'impact sur les progrès des élèves, ce sont les choix de pratiques qui sont déterminantes. En effet, concernant la compréhension de textes lus, l'analyse des données de la recherche montre que « ce sont les enseignants qui augmentent, progressivement [au cours de l'année scolaire] et significativement, le temps dévolu à la compréhension qui font le plus progresser leurs élèves. ». De plus, les progrès des élèves sont aussi influencés par l'augmentation du temps consacré à l'apprentissage du code.

Pour ce qui est de la variable didactique choisissant la prise en charge de la lecture du texte par l'enseignant, ce sont les classes dans lesquelles on consacre beaucoup de temps à la pratique des « tâches orales de C1 à C7 (hors C8 et C9), tout au long de l'année qui s'avèrent les plus efficaces, et ce quel que soit le niveau initial des élèves. » . De même, l'augmentation du temps consacré à l'étude du lexique et le nombre de livres lus au cours de l'année (avec un effet plafond de douze livres) exercent aussi un effet positif (rapport de synthèse p.355/ 358).
Partant de ces constats concernant les résultats des élèves et le degré d'efficacité des pratiques enseignantes, des recherches proposent des « dispositifs didactiques » (Bishop & Dappe, 2021, p. 229) définis comme « la mise en œuvre d'une procédure accompagnée d'outils » (Schneuwly, 2010 cité dans (Bishop & Dappe, 2021, p. 234). De quels dispositifs les professeurs disposent-ils pour enseigner la compréhension ?

2.5.2. Le débat interprétatif.

Les programmes officiels de 2002 ont prescrit « le débat interprétatif » comme dispositif d'enseignement de la compréhension des textes littéraires et ce dans tous les cycles de l'école primaire. L'objectif était d'introduire « la verbalisation des processus de compréhension et d'interprétation » et « construction chez l'élève d'une posture interprétative » et « d'une culture littéraire ». (Dias-Chiaruttini, 2015 , p2/3). En effet, l'enseignement de la littérature est dès lors envisagé sous deux aspects : l'interprétation « articulé à la compréhension » et « le sujet lecteur ».

Ce terme désigne alors un élève mobilisant lors des activités de lecture, « des savoirs langagiers, une culture littéraire et des connaissances sur le monde ». (Dias-Chiaruttini, 2015 , p4).

Ainsi, le débat interprétatif peut s'inscrire dans deux modèles didactiques : celui de la compréhension et celui de la littérature. Dans le premier de ces modèles, il s'appuie sur des extraits de textes littéraires pour traiter des « problèmes narratifs très précis » (Beltrami & al., 2004 cité dans Dias-Chiaruttini, 2015 , p4) en s'appuyant sur la verbalisation et les échanges entre élèves. Tandis que le second modèle didactique est corrélé à l'enseignement de la littérature et il considère le débat interprétatif comme « un dispositif de résolution de problèmes » posé par des textes « proliférant » c'est-à-dire qui ont plusieurs interprétations possibles ou « réticent » c'est-à-dire dont le sens est difficilement accessible. Un document d'accompagnement Eduscol consacré au « débat littéraire interprétatif » pour le cycle 3 distingue trois types de débats :

- le premier visant à « résoudre un problème de la compréhension » du texte et qui peut être « tranché de façon univoque ».
- un deuxième portant sur les « données implicites du texte » et qui nécessite « un premier type d'interprétation » : les élèves sont alors amenés à émettre des hypothèses en s'appuyant sur le texte ou leurs « savoirs extérieurs ».
- le dernier type de débat peut être qualifié de débat d'idées ou débat philosophique. Ce questionnement à la fois personnel et collectif ne trouve pas de réponse dans le texte même mais permet d'évoquer des aspects éthiques ou moraux soulevés par le texte.

Le document précise que « dans l'usage ordinaire, les trois niveaux sont souvent confondus et on passe de l'un à l'autre au cours d'une même séance, à la faveur d'une question ou d'une remarque d'élève : on interroge à la fois le texte, son sens, et les réactions qu'il inspire aux uns et aux autres. ». Il est aussi affirmé que « l'objectif essentiel » du débat reste « la formulation de justifications » en appui sur le texte.

De plus, Ana Dias-Chiaruttini (2015) recense quatre compétences qui se construisent lors des séances basées sur le débat interprétatif :

- la première est « élaborer des hypothèses » qui une fois émises par les élèves amènent à « la confrontation des opinions et aux interprétations en cours » L'émission des hypothèses permet aussi de « construire le fil de la lecture » par des retours sur ce qui a déjà été lu afin « d'anticiper

la suite » du récit. Cette démarche permet aussi aux élèves d'identifier les « implicites du texte ». Les élèves sont invités à argumenter de la cohérence de leur hypothèse, à la confronter avec celles de leurs pairs et parfois à la réviser, construisant ainsi des compétences langagières et conversationnelles ainsi qu'une rigueur et une flexibilité du raisonnement. La poursuite de la lecture va permet aux élèves de « valider ces hypothèses ou de les invalider ». (Dias-Chiaruttini, 2015 , p9).

- la compétence suivante est « construire les limites » : il s'agit ici de « produire du sens en collaboration avec le texte ». Lors du débat interprétatif, l'un des gestes didactiques de l'enseignant est de demander aux élèves de « s'appuyer sur le texte, de le citer, de relever l'élément qui justifie leurs propositions. ». Le texte doit rester le support du débat et la validation ou d'invalidation des affirmations ou hypothèses émises par les élèves « se fait en confrontation avec ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas. » (Dias-Chiaruttini, 2015 , p12) Parfois le texte ne suffit pas, de façon provisoire ou définitive pour trancher et les élèves doivent percevoir ce non-dit ou cet implicite.

- Les situations de débat interprétatif permettent à l'enseignant de faire émerger « la confrontation d'avis divergents » . C'est par son étayage et ces gestes didactiques de régulation que l'enseignant contribue à « l'explicitation des idées des élèves, mais aussi à mettre en évidence les avis contraires, les arguments des uns et des autres. » (Dias-Chiaruttini, 2015 , p15).

- Enfin, en fin de séance, « l'évaluation de l'activité de lecture » permet à l'enseignant de proposer à ses élèves l'adoption d'une posture « métacognitive » ; ce temps installe un « retour sur l'activité », sur les procédures utilisées pour coconstruire le sens du texte, pour l'interpréter, pour émettre un avis sur les procédés d'écriture et les intentions de l'auteur…

Il est évident que pour que les élèves entrent dans un débat interprétatif et quittent la simple discussion, « le rôle de l'enseignant », la nature de ses gestes de régulation et le milieu didactique installé sont déterminants. L'enseignant accompagne les élèves dans l'adoption de postures de chercheurs qui cherchent à résoudre le problème que pose le texte et qui coopèrent dans cette construction de sens. Ainsi « l'émergence du doute, le questionnement, la formulation d'hypothèses sont des éléments qui se retrouvent dans le discours de l'enseignant qui n'amène pas de réponse toute faite mais qui construit un faisceau de réponses possibles à interroger.» Par l'adoption de cette posture et ses gestes didactiques de régulation, le professeur

engage conjointement ses élèves dans l'adoption d'une posture similaire de questionnement et de recherche en appui sur le texte. Le professeur « confronte les avis divergents, aide à formuler les divergences, à identifier les raisons des divergences en amenant les élèves à expliciter leur construction du texte. » (Dias-Chiaruttini, 2015 , p18).

Ainsi le débat interprétatif est une situation qui peut être proposée en classe pour « explorer les possibles du texte », accompagner les élèves dans la conscientisation des stratégies de construction du sens du texte et de « choix interprétatifs » (Dias-Chiaruttini, 2015 , p19.) . S'appuyant sur les principes du débat interprétatif, d'autres dispositifs didactiques ont été coconstruits par les chercheurs et les professeurs.

2.5.3. Des dispositifs didactiques pour l'enseignement de la compréhension.

La didactique de la compréhension des textes littéraires, bien qu'actuellement prolifique, est relativement récente dans les pays francophones. La question qui se pose aux chercheurs et aux formateurs encore aujourd'hui est « celle de savoir comment aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie » de « nouveaux scénarios didactiques» (Duke & Pearson, 2002 cité dans (Cèbe & Goigoux, 2012, p. 7) . De même, Bishop et Dappe (2021, p229) remarquent que bien souvent « en formation, la réflexion porte sur les moyens à mettre en œuvre pour faire accepter par les enseignants de nouvelles pratiques, de nouveaux outils, et leur faire connaitre des théories novatrices, dans une démarche descendante. » Les chercheuses constatent que cette démarche a prouvé sa « faible efficacité » et que la mise en activité des enseignants peut leur permettre de « s'approprier les contenus des travaux didactiques à condition qu'il y ait une réflexion commune pour chercher des réponses à des questions provenant des classes. »

L'exploitation des résultats de la recherche « *Lire et Ecrire* » a révélé la réalité suivante (Bishop et al., 2015) : dans les classes observées, peu de temps est consacré à la compréhension de l'écrit (15,4% du Lire – Ecrire), 40% de ce temps est consacré à des activités écrites de type questionnaires qui « n'ont aucun effet sur les progrès des élèves ». Enfin les tâches portant sur « l'élaboration orale du sens en rendant explicite une information implicite ou en exposant une interprétation » sont celles qui occupent le moins de temps dans les classes.

S'appuyant sur ces différents constats et sur le cadre théorique de Van Dijk et Kinstch (1983) et de Van den Broek & al (2005), un collectif de chercheurs et d'enseignants de Cergy Pontoise, dirigé par Marie-France Bishop a élaboré des dispositifs didactiques pour enseigner la compréhension.

Le point de départ de la réflexion didactique est que « l'élaboration d'une représentation mentale cohérente est […] au centre de tout le processus de compréhension. » (Bishop, 2018.). Considérant que la compréhension de textes est un « phénomène holistique » (Giasson, 1990), les compétences associées ne sont pas enseignées de façon successive mais au travers de la mise en place de « situations de lecture complexes ».

Le cadre didactique défini par le collectif de recherche recense quatre groupes de compétences en jeu dans la compréhension de textes : tout d'abord, la mobilisation et l'enrichissement des connaissances sur la langue (syntaxe et lexique), sur les textes et sur le monde. Ensuite, viennent les capacités cognitives notamment les capacités à inférer, mémoriser et avoir une activité réflexive sur sa lecture. Le troisième groupe est constitué des capacités métacognitives qui accompagnent et régulent l'activité de lecture. Enfin à ces trois grandes familles, précédemment définies par Bianco (2015), le groupe de travail ajoute une quatrième composante, appuyée sur « l'expérience du lecteur qui l'influence, dans un processus dynamique au cours de sa lecture. » (Bishop, 2018).

Pour travailler en classe ces familles de compétences, le collectif de Cergy Pontoise a développé deux « *canevas d'enseignement* » : « la Lecture Pas à Pas » et le « Le Visibiléo » (Bishop, 2018). La présente recherche s'intéresse au premier de ces outils, le « Pas à Pas ». Inspiré de « Lecture progressive » (Béguin, 1982 cité dans Bishop, 2018) et des travaux sur le « dévoilement progressif du texte » adapté aux élèves de l'école primaire, cet outil didactique propose une « lecture progressive du texte » (Bishop, 2018) ponctuée d'arrêts donnant lieu à un questionnement de l'enseignant à travers lequel les élèves « sont conviés à faire des inférences, à mettre en relation les différentes parties du texte », « à émettre des hypothèses » « oralement ou à l'écrit ».

Le rôle de l'enseignant est alors déterminant : cette recherche s'intéresse particulièrement aux gestes de régulation didactiques et « au jeu » (Sensevy, 2011) du professeur mis en place lors de séances d'apprentissage basées sur le canevas d'enseignement de la « Lecture Pas à pas » (Bishop, 2018).

Partant de l'hypothèse que « les changements attendus (dans le cadre de l'enseignement de la compréhension) ne pourront avoir lieu qu'en visant une évolution - voire une transformation - des gestes didactiques spécifiques et en organisant les formations autour de la connaissance et l'appropriation de ces gestes. » [9], un Lieu d'Education Associé a été mis en place dans l'Académie de Besançon. Il s'agit du LéA ICARE .

[9] https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/circonscriptions-besancon-2-et-3-colleges

3. Le LéA ICARE, une recherche collaborative.

3.1. Les Lieux d'Education Associés.

Depuis 2011, les Lieux d'éducation associés(LéA) à l'Institut français de l'Education (IFé) constituent des dispositifs de recherche-développement-formation collaboratifs. Leur développement est soutenu par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) et la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). Leur structure s'organise autour de quatre pôles : des lieux d'éducation tels que les établissements ou réseaux scolaires, des laboratoires de recherche, des structures de formation telles que l'INSPE et les institutions dont ils dépendent. L'IFé précise que les LéA développés « privilégient des recherches orientées vers le développement de ressources » et qu'ils ont ainsi « une visée praxéologique » s'appuyant sur « l'étude des actions des professionnels de l'éducation, et des processus d'apprentissage et de formation ». L'objectif est de contribuer « à produire des connaissances scientifiques et des ressources qui sont diffusées au sein du système éducatif et dans la communauté scientifique ». [10]

Le LéA ICARE

En septembre 2021, un LéA a été mis en place dans l'académie de Besançon, plus précisément dans les circonscriptions de Besançon 2 et 3. Le projet est désigné par l'acronyme ICARE signifiant Interactions – Compréhension de textes - Agir professoral – Réseaux premier et second degrés – Expérimenter.

Les différents acteurs concernés sont :

- douze établissements du premier degré et deux collèges soit treize enseignants en classes élémentaires et deux enseignants en classes de sixième.
- l'INSPE de Besançon, le CARDIE de l'académie de Besançon et l'université de Franche-Comté.

[10]IFE, 2022/10, *Un réseau de recherches collaboratives en éducation — LéA*, s. d.)

- le laboratoire EMA (Ecole, Mutation, Apprentissage) de Cergy représenté par Marie-France Bishop professeure des universités émérite en Didactique du français.
- Mme Leïla Baïri (inspectrice de l'éducation nationale) et M. Loïc Martin (inspecteur de l'éducation nationale) ainsi que les équipes de conseillers pédagogiques associées.

3.2. Les constats et les hypothèses.

Le projet part du constat que, comme le démontrent les évaluations nationales (Cèdre 2016 ; Goigoux, 2016) ou internationales (PIRLS 2016), les difficultés de compréhension de textes des élèves sont récurrentes, notamment quand il s'agit d'effectuer des opérations inférentielles complexes sur les textes. Le deuxième constat, établi par l'équipe fondatrice du projet, est que les enseignants sont confrontés à des obstacles concernant l'enseignement de la compréhension des textes narratifs et ce malgré la formation renforcée dans ce domaine.

Des recherches françaises (Cèbe et Goigoux, 2012) ou anglophones (Duke et al., 2011) ont montré le rôle déterminant de l'enseignant dans le développement de la compréhension par les élèves. Partant de ces constats, les membres du LéA ont formulé l'hypothèse de départ suivante : «Les changements attendus ne pourront avoir lieu qu'en visant une évolution - voire une transformation - des gestes didactiques spécifiques et en organisant les formations autour de la connaissance et l'appropriation de ces gestes. »[11]

Lors de la réunion de lancement du projet (17 juin 2021), les objectifs définis sont d' « étudier l'incidence des gestes langagiers et professionnels sur l'apprentissage des élèves en compréhension des textes et d'observer et catégoriser les gestes langagiers (et les gestes professionnels) lors des activités de compréhension. » Les observables retenus sont, par conséquent, « les gestes des enseignants et l'action conjointe dans la classe. » (Bishop, 2021).

3.3. L'agir enseignant.

Si l'objectif annoncé est l'étude et la catégorisation des gestes des enseignants, ceux-ci sont désignés par les acteurs du LéA de multiples façons faisant référence à des courants théoriques différents. Durant la réunion de lancement du projet réunissant les acteurs et les partenaires du LéA (2021), il est question d'étudier « *les gestes langagiers et professionnels* » ainsi que les « *gestes et postures* ». La bibliographie du document de présentation fait référence à Jerome

[11] (IFE, 2022/ 10, *Un réseau de recherches collaboratives en éducation — LéA*, s. d.)

Bruner, Anne Jorro, Dominique Bucheton et Bernard Schneuwly. Lors de la première réunion du groupe de travail, les termes utilisés sont simplement « *les gestes* » ou encore les « *gestes facilitants* » ou « *les gestes langagiers didactiques* ». Enfin, le poster du présentation de LéA ICARE, rédigé à l'occasion de la rencontre internationale des LéA en mai 2022, mentionne les termes suivants : dans l'énoncé de la problématique il est question de « *gestes didactiques langagiers* » puis dans les hypothèses et le reste du documents on trouve les termes « *gestes* » à trois occurrences, « *gestes didactiques* » à deux occurrences et *« gestes significatifs* » à une occurrence. La bibliographie renvoie pour ce thème de nouveau aux travaux de Jerome Bruner, Dominique Bucheton, Yves Clot. Il est notable que le document fait aussi référence au terme « *d'action conjointe* » dans un schéma et cite l'article « Théories de l'action et action du professeur » (2008) de Gérard Sensevy dans la bibliographie.

La question qui se pose est, pourquoi les actions de l'enseignant sont-elles désignées par ces divers termes et à quelles références théoriques chacun d'entre eux nous renvoient-ils ?

Apparue il y a une vingtaine d'années, la notion de « gestes » est devenue un outil de description et de compréhension. Ainsi, peu à peu, l'analyse de la pratique enseignante s'est fortement développée entrainant une diffusion et une transmission dans le sens commun des mots, de la terminologie indépendamment des cadres théoriques « à partir desquels les producteurs de savoir les ont conceptuellement élaborés. » (Cizeron, 2010, p1.).

De nombreuses approches se sont emparées de la notion de gestes de l'enseignant.

Tout d'abord, selon l'ancrage théorique de l'analyse psychologique du travail, le « geste de métier » s'apparente à un savoir-faire partagé inscrit dans ce qui règle une profession, une routine professionnelle transmise « de façon tacite » et inconsciente, « un diapason professionnel commun ». (Clot, 1999, p. 4).

Dans son article « Sur la notion de gestes professionnels » Sensevy (2005, p. 4) rappelle l'importance du corps et invite à considérer « l'inscription des actes dans le corps » parlant d'une « corporéité dynamique » . Ensuite, il rejette la distinction pédagogie-didactique, considérant que la notion de geste professionnel « doit s'affranchir de cette dichotomie » et considère qu' « un geste professionnel ne devrait pas être pensé comme une sorte d'accompagnement à la transmission d'un savoir qui serait déjà là » et être conçu « dans l'intention de cristalliser la substance même du savoir dans les interactions et les transactions

entre élèves et professeurs ». Sensevy (2005, p. 5) illustre cette approche anthropologique en empruntant un exemple issu d'une recherche de Jaubert et Rebière (2002).

Par la suite, Anne Jorro développe, elle aussi, une approche pédagogique et didactique, présentant le geste comme un mouvement du corps adressé, inscrit dans un contexte, ici dans la classe, dans une situation d'apprentissage, de transmission du savoir, dans un rapport entre les apprenants et le maitre. Ce geste est pluri-signifiant, ses significations sont enchâssées. Jorro (2006) propose une grille d'analyse de l'activité enseignante dans laquelle elle distingue quatre sortes de « gestes professionnels » : les gestes de mise en scène du savoir, les gestes éthiques, les gestes d'ajustement de et dans l'action et les gestes langagiers. (2006, p. 9)

Le terme de « gestes langagiers » parfois accompagné de l'adjectif « didactique » est repris plusieurs fois dans les présentations du LéA. Il fait référence aux travaux sur les « communautés discursives disciplinaires scolaires » qui présentent les interactions langagières d'étayage comme des « gestes professionnels langagiers didactiques » (Coulange et al., 2018, p. 64)

Prenant appui sur les recherches développées par Anne Jorro, en 2004, Dominique Bucheton, alors professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation à l'IUFM de Montpellier, accompagnée de plusieurs équipes de recherche, s'intéresse à la question du pouvoir réflexif du langage, des « gestes professionnels » et postures des enseignants et des élèves. Ces chercheurs proposent successivement quatre modélisations qui aboutissent à un « modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) » qui a « pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation. Il rend compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe. » . Ce modèle distingue cinq catégories de gestes : les gestes de tissage, d'atmosphère, de pilotage des tâches, d'étayage et les gestes proprement liés aux objets de savoir. (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33)

Enfin, une approche théorique didactique peut être remarquée ; les ressources théoriques proposées par le LéA Icare proposent un extrait du livre « Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. ».(Schneuwly et al., 2009) Dans cet ouvrage, les auteurs définissent quatre « gestes

professionnels », « organisateurs internes du travail de construction de l'objet enseigné en classe » et considérés comme « fondamentaux du point de vue didactique. ». Ces gestes professionnels sont formulés ainsi : « mettre en place des dispositifs didactiques, réguler les apprentissages, institutionnaliser l'objet enseigné, construire la mémoire didactique ». Ces gestes, de nature didactique, sont extrêmement proches, dans leur nature et leur formulation, de ceux développés dans la théorie de l'action conjointe. (Sensevy, 2001)

Comme observé, les appuis théoriques du LéA concernant les « gestes » des enseignants ne sont pas clairement explicités et ils font référence à plusieurs courants ayant théorisé ce sujet.

Au cours de cette recherche, la dimension coopérative de co-construction du savoir par les interactions entre l'enseignant et les élèves sera interrogée dans le cadre de la théorie de l'action conjointe. (Sensevy, 2001) Toutefois, la focale sera mise sur les « dimensions didactiques de ses gestes professionnels » (Brière-Guenoun, 2015, p. 87) . Comme Brière-Guenoun, nous considérons que plusieurs cadres théoriques définissent les gestes de l'enseignant et posent la focale sur différentes facettes de la notion.

Le terme utilisé sera celui de gestes didactiques faisant référence à la fois à la mise en place de micro-régulations spécifiques, d'ajustements dans l'action, à prendre en compte différentes préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009) et à un système de tâches et techniques concrètes « qui se déclinent de façon conjointe aux gestes d'études des élèves, en actions génériques » énoncées dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique sous les concepts suivants : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. Cette recherche s'intéressa spécifiquement aux gestes didactiques de régulation mis en place par les professeurs conjointement aux gestes d'étude des élèves durant les séances menées à partir des dispositifs élaborés dans le cadre du LéA.

3.4. Les outils élaborés.

Le dispositif retenu propose aux enseignants deux « canevas d'enseignement, « le Pas à Pas et le Visibiléo » (Bishop, s. d.) pour construire les scénarios d'apprentissage. Dans son article « Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension (Bishop & Dappe, 2021), Bishop émet deux hypothèses.

La première s'appuie sur les travaux de Kervyn et Goigoux (2021) pour énoncer que « les éléments à vulgariser doivent être clairement définis et reposer sur des bases théoriques

solides »(Bishop & Dappe, 2021, p. 230). C'est pourquoi, lors de l'élaboration des outils que sont le « Pas à Pas » et « le Visibiléo », quatre constats issus de la recherche ont déterminé certains choix. Tout d'abord, l'élève doit apprendre à réaliser des opérations inférentielles en mettant en relation les informations textuelles. Ensuite, les stratégies de compréhension ne doivent pas être enseignées de façon isolée. L'enseignement doit favoriser les échanges entre élèves et enfin, l'enseignement de la compréhension ne doit pas être différée et dépendant d'une maitrise totale du décodage (Bishop & Dappe, 2021). Le canevas d'enseignement « Le Pas à Pas », auquel notre recherche s'intéresse plus particulièrement, s'appuie donc sur des bases théoriques reconnues et trouve son origine dans les expérimentations didactiques sur le débat interprétatif ; dès 1982 , Beguin propose une activité de « lecture progressive » (Beguin, 1982 cité dans Bishop, s. d.), puis apparaissent des « lectures par dévoilement progressif » (Tauveron, 2002, Dufays, 2014 cités dans Bishop, 2018). Si le « Pas à Pas » est une ressource solidement basée sur « la validité scientifique de ses soubassements », qu'en est -il de son « degré d'acceptabilité » par les enseignants (Tricot et al., 2003) ?

La seconde hypothèse énoncée est « que la vulgarisation est facilitée par des dispositifs didactiques rentables pour les enseignants, les formateurs et les chercheurs. ». Ont donc été retenus pour la construction de ces outils, deux critères « la faisabilité et la rentabilité » et une méthodologie « la co-élaboration des séances [qui] permet aux enseignants de s'interroger sur les fondements théoriques des outils […] et de se les approprier. » (Bishop & Dappe, 2021, p. 233). C'est sur ce principe de co-élaboration qu'est basé le LéA Icare.

3.5. Une « recherche collaborative »

Lors de la présentation faite aux enseignants membres du LéA, les principes d'organisation retenus sont ceux de la « recherche collaborative », de « l'action collective » et de « la preuve fondée sur la pratique ». Ces termes et leurs fondements théoriques doivent être explicités.

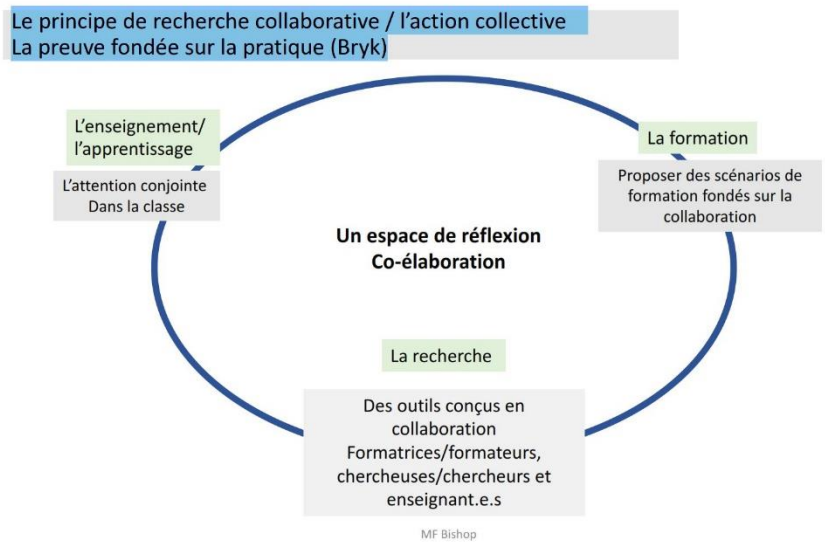

Figure 3: Présentation du LéA. (Bishop, 2021)

Le concept de « recherche collaborative » apparait dans les années quatre-vingt-dix dans la continuité de la recherche-action. Elle nait de la volonté d'un rapprochement entre le monde universitaire et celui de la pratique, dans un souci d'éclairage du champ de la pratique professionnelle. La visée est une « meilleure compréhension » du terrain passant par un « croisement des regards », « de la construction d'un savoir inédit sur un objet lié à la pratique issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheurs et celle des praticiens. » Le processus de co-construction apparait donc comme un élément central de la recherche collaborative, il se développe dans « une zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens où les argumentations et les ressources des uns et des autres sont mobilisées » (Bednarz, 2015, p. 174).

Quatre éléments apparaissent comme des critères de réussite : « la continuité, la réciprocité et la copropriété du projet, la confiance et les résultats dont tous les partenaires peuvent bénéficier. » (Smith&al.,1986 cité dans(Lenoir, 2012, p. 24).

Le terme « action collective » renvoie davantage à des concepts sociologiques ou psychosociologiques. L'encyclopédie Universalis en donne cette définition : « On entend par ce terme, propre à la sociologie des minorités, des mouvements sociaux et des organisations, toutes les formes d'actions organisées et entreprises par un ensemble d'individus en vue d'atteindre des objectifs communs et d'en partager les profits. » (Universalis, s. d.).

Le troisième concept présenté est associé à une référence ; Anthony S. Bryk est un chercheur américain en éducation et l'actuel président de la Fondation Carnegie pour l'avancement de

l'enseignement. Ce dernier, dans un souci d'efficience des pratiques scolaires, propose d'analyser les écarts entre « les bonnes idées » et leur mise en œuvre dans la pratique. Il s'appuie sur l'expérience du monde médical pour proposer d'établir des « preuves basées sur la pratique (pratice-based evidences) et non pas des « pratiques fondées sur des preuves » (evidence-based practices) » (Bryk, 2017). Il propose d'observer les pratiques et les variables qui font que certaines d'entre elles sont plus efficientes (outils, processus didactiques, organisation pédagogiques…). Mais quelle est la nature de ces preuves ? Dans un article proposant un commentaire de l'article de A.S.Bryk (Bryk, 2017), ces preuves sont démontrées comme étant de nature profondément « anthropologique» et qu'elles sont des « preuves d'efficacité, des preuves de connaisseur pratique, des preuves culturelles au sens où elles viendront à participer de la culture épistémique (Knor-Cetina, 1999 cité dans(Sensevy et al., 2018). Il est précisé que ces preuves sont « situationnelles », qu'elles constituent des « modèles » en tirant [leur] « efficacité de [leur] adéquation aussi précise que possible à une réalité décrite aussi précisément que possible. » (Sensevy et al., 2018).

Le positionnement théorique de cette recherche s'attachant à l'étude des gestes didactiques de régulation s'appuie à la fois sur des approches anthropologiques et comparatistes. Après avoir présenté les postulats des sciences didactiques, nous présenterons les concepts retenus pour décrire et analyser les interactions entre le professeur et les élèves.

4. Le savoir au cœur du métier de l'enseignant.

Si notre recherche s'attache à l'étude de l'agir enseignant, le savoir et sa transmission reste le cœur du métier professoral. On peut distinguer trois entrées dans le champ de la recherche en didactique. La première de ces entrées est disciplinaire, elle s'intéresse aux contenus. Ainsi, « ces approches questionnent l'évolution historique, l'épistémologie et les références des contenus dans les curricula et les pratiques » (Ligozat et al., 2014, p. 104). Christian Orange définit les didactiques comme l'étude « des systèmes (disciplines) […] produisant de l'enseignable dans des institutions dédiées. » (Orange cité dans Ligozat & al., 2014, p107).

La seconde perspective est une entrée par « les visées des recherches en didactique » considérant les rapports complexes champ scientifique et champ professionnel invoqués par Bernard Schneuwly. (Ligozat et al., 2014).

Enfin, la troisième entrée, « de nature anthropologique et historico-sociale », est axée sur « l'ensemble des faits sociaux liés aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Chevallard, 1985/ 1991 cité dans Ligozat & al., 2014)) dont la finalité est la diffusion / transmission de savoirs. Chantal Amade-Escot précise que le didactique « se manifeste dès qu'un sujet a l'intention que naisse ou que change d'une certaine manière le rapport d'un autre sujet à l'objet de savoir. » (Amade-Escot, 2007, p. 9). Ce point de vue, prend en compte le caractère interdépendant de la relation entre le professeur, l'élève et le savoir. Ces recherches didactiques ont pour objet l'étude des procédures des acteurs engagés dans des situations d'enseignement et d'apprentissage « définies au regard des objectifs disciplinaires et délimitées dans le temps et l'espace scolaire » (Brière-Guenoun, s. d.); ainsi la didactique se distingue des sciences cognitives en prenant pour objet l'étude de situations précisément situées dans le monde de l'école. La dimension didactique se révèle dans « toutes les situations institutionnalisées de partage et de communication des savoirs. »(Amade-Escot, 2007, p. 12). Cette transmission des savoirs ne peut avoir lieu sans un passage du savoir savant à un savoir à enseigner.

4.1.La transposition didactique.

Le sociologue Verret (1975), s'intéressant à toute action qui vise à la transmission de savoir, y compris hors du champ scolaire, introduit ce concept majeur. Il distingue les savoirs transposables qui peuvent être enseignés des savoirs dont les apprentissages sont non programmables. Une dizaine d'année plus tard, Yves Chevallard (1985, 1991), didacticien des mathématiques, introduit ce concept dans le champ scolaire et définit la transposition didactique. Il énonce qu'« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » Cette dernière met évidence les transformations que subit les objets de savoir dans un processus de transmission. Philippe Perrenoud (1998) schématise ainsi la chaîne de transposition (Figure 4). La première étape représente le passage de savoirs et de pratiques sociétaux à un « curriculum formel ou prescrit » (Perrenoud, 1994). Cette phase est appelée « transposition didactique externe » par Chevallard (1986). L'étape suivante de la transposition didactique est qualifiée « d'interne » : c'est le passage d'objectifs, de programmes en savoirs à enseigner. La dernière phase de cette schématisation est apportée par Perrenoud (1998, p. 488), elle « figure le processus d'apprentissage, d'appropriation, de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des élèves ».

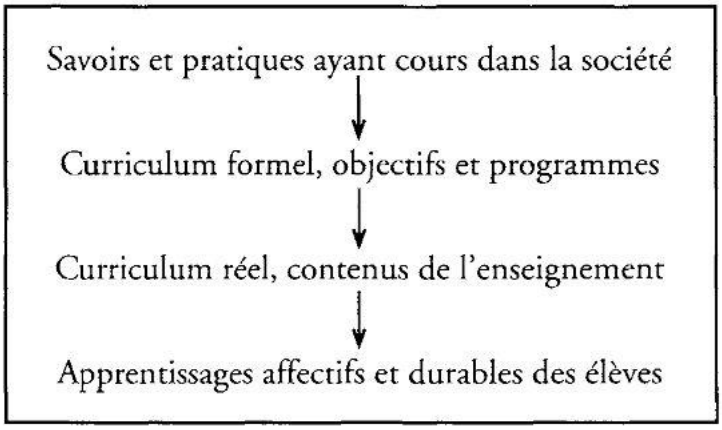

Figure 4 : La chaîne de transposition didactique (Perrenoud, 1998, p488)

A contrario, plus récemment, d'autres chercheurs(Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, Amade-Escot, 2005) privilégient « l 'analyse ascendante de la transposition didactique, en plaçant sous observation les pratiques didactiques en classe ordinaire, [elle] permet de rendre

compte des savoirs mis à l'étude en lien avec les processus conjoints de construction de la référence mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. » (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010, p. 2)

Prenant en considération les concepts présentés, l'acte d'enseignement peut être défini par les interactions entre le professeur et l'élève autour d'un contenu doublement transposé. Ainsi, le système didactique apparait comme un ensemble « de relations entre le jeu de l'enseignant et de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement. » (Schubauer -Leoni, 1998, p334 cité dans (Amade-Escot, 2014)).

Cette image du jeu entre le professeur et l'élève autour d'un savoir est selon Bourdieu (1987, p80 cité dans (Sensevy, 2008, p. 41) « sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales ».

4.2. Des concepts pour analyser l'action conjointe didactique.

4.2.1. Le modèle du jeu.

Une action didactique est dite conjointe car le professeur et l'élève partage un même but celui de l'acquisition d'un savoir par l'apprenant. Présentant la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), Sensevy (2012, p. 107) « renvoie à l'utilisation de la notion de jeu comme un modèle, qui fait **voir** l'activité humaine **comme** un jeu ». Il s'agit ici d'utiliser le modèle du jeu pour y trouver, à travers sa fonction du « voir-comme » (Wittgenstein, 2004 cité dans (Sensevy, 2012)), une « perspective grammaticale » c'est-à-dire des mots, une sémantique pour décrire l'action conjointe didactique. Cette notion sous-tend l'idée « qu'une manière de penser ou d'agir dans le réel suppose toujours une manière de voir ce réel, et plus généralement, une manière de le percevoir étroitement entrelacée à un style de pensée. » (CDpE, 2021, p. 606).

Sensevy (2012, p. 114 / 117) considère « tout modèle comme un voir-comme, […] qui façonne la perception. », « une certaine représentation de la réalité ». En s'appuyant sur le modèle du jeu, la TACD en utilise le vocabulaire ; en effet, le jeu didactique a un enjeu, l'apprentissage de l'élève, des règles « définitoires » et « stratégiques »(CDpE, 2021, p. 600). L'action conjointe de l'élève et du professeur est alors perçue comme un jeu dans lequel les joueurs coopèrent, l'enseignant gagnant s'il parvient à faire jouer et gagner ses élèves, autrement dit, si ceux-ci mettent en place des stratégies pour obtenir l'enjeu de savoir. Au cours d'une « activité didactique », un certain nombre de « jeux d'apprentissage » se succèdent voyant évoluer soit

l'enjeu d'apprentissage soit les règles définitoires et par conséquent les règles stratégiques. Ainsi, durant ces jeux successifs, le jeu du professeur et des élèves évolue dans une action conjointe. Des concepts en permettent l'analyse.

4.2.2. La double dialectique contrat- milieu, réticence-expression.

Le contrat didactique.

Ce jeu installé entre les protagonistes de l'action didactique est « un jeu, où l'un des joueurs (le professeur) agit ouvertement sur ses partenaires afin de les modifier en cours de partie ». Il obéit à deux nécessités : « une nécessité d'une résolution temporelle, et afin de permettre l'avancement de la relation, nécessité d'un blocage temporaire de certaines conditions de la situation par des conventions provisoires, implicites ou explicites. Ces conventions deviennent l'objet et l'enjeu de la relation didactique. La forme générale de ces conventions est le contrat didactique. » (Brousseau, 1990, p. 322) Ce dernier apparait donc comme « un système d'attentes » (Sensevy, 2001, p. 210) accepté comme un système normatif par les acteurs de la situation pédagogique et qui régule les relations dans le jeu didactique. Toutefois, la TACD ne limite pas sa définition du contrat didactique à un ensemble d'attentes ; il s'agit ici de considérer le savoir déjà construit par l'élève mais aussi les « transactions dans lesquelles ce savoir s'est élaboré », cet ensemble d'éléments est désigné sous le terme de « déjà-là » (CDpE, 2021, p. 15/16) . Ce « déjà-là », le « contrat didactique » (Brousseau, 1990) constitue « l'ensemble des connaissances avec lesquelles l'élève aborde un problème » c'est-à-dire « toute situation qui confronte » ce dernier « à une difficulté d'action » (idem). Ainsi, les différents éléments du « contrat didactique », « élément de savoir », peuvent être « vu- comme » (Wittgenstein, 2004 cité dans (Sensevy, 2012) : « une règle d'usage, une capacité, une (attribution d'attentes), une habitude, une norme » etc. Le contrat didactique peut être ainsi défini comme « un système d'habitudes conjointes » évolutif, un « déjà-là » à partir duquel l'élève va devoir aborder la résolution de « ce qui fait problème » (ce qui est à apprendre) (CDpE, 2021, p. 18). La notion de « milieu » permettra la description de ce problème.

Le milieu didactique.

C'est Guy Brousseau (1990, p320-321), didacticien des mathématiques, qui propose la notion de milieu, le définissant comme « un système antagoniste qui modifie les états du jeu de façon non contrôlée par le joueur » qui « joue un rôle central dans l'apprentissage, comme cause des adaptations et dans l'enseignement comme référence et objet épistémologique ». Le milieu

didactique est défini par des objets matériels, tels que l'ardoise ou le tableau mais aussi symboliques, tels qu'un savoir partagé. De ce fait, des nécessités, qui peuvent considérées comme des « ressources ou des contraintes » (Sensevy, 2001, p. 210) pour le professeur et l'élève, sont générées par la constitution du milieu. Au cours de notre recherche, nous étudierons de quelle manière les enseignants aménagent « le milieu dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer » (Sensevy, 2001, p. 211), quelle planification ils organisent en mettant en place des séances de compréhension de textes. Cet aménagement du milieu pourra concerner le mode d'installation des apprenants, les outils mis à leur disposition, l'accès et la place du texte mais aussi le questionnement de l'enseignant et les habitudes liées à la prise de parole. Il s'agira donc de définir comment sont organisées les conditions d'apprentissage dans les classes observées et le « type de fonctionnement didactique » choisi par chaque professeure c'est-à-dire comment se présente « ce qui fait problème »(Sensevy, 2001). Le milieu représente « la structure du problème » qui évolue de façon dynamique : la résolution du problème donc l'apprentissage, consiste à établir des relations entre des « éléments épars » donc de passer d'un milieu présentant un ensemble d'éléments non reliés à un système organisé en mettant en œuvre un « système stratégique ». (CDpE, 2021, p. 19/21).

La dialectique contrat-milieu.

Dans la situation d'apprentissage, le contrat et le milieu sont interdépendants : confrontés à un problème à résoudre, au sens défini précédemment, les élèves vont rechercher dans le « déjà-là » que forment les connaissances et leurs habitudes ce qui pourrait constituer une aide. Ce qui fait problème doit nécessairement nécessiter des capacités plus étendues pour constituer un enjeu d'apprentissage. Un « déséquilibre » est donc formé entre le contrat (« déjà-là » résultant de l'action conjointe antérieure ») et le milieu ; l'apprentissage consiste alors à tendre à une «l'équilibration didactique » du contrat et du milieu ; celle-ci est dite suffisante pour la résolution d'un problème lorsque le contrat didactique et les « transactions entre le professeur et les élèves » permettent de s'approprier un nouveau savoir. (CDpE, 2021, p. 595).

La dialectique réticence- expression.

Au cours des « transactions » entre les élèves et le professeur, des signes sont produits et déchiffrés par chacun de ces « transactants » : le professeur produit des « indices sémiotiques » le plus souvent de manière intentionnelle à destination des élèves ; ces indices peuvent être en lien soit avec le contrat , on parle alors de « sémiose du contrat » soit avec le milieu, lui-même

porteur de signes « non intentionnels », on parle dans ce cas de « sémiose du milieu ». Le professeur peut donc choisir d'exprimer, de montrer ou de taire, de cacher ce qu'il sait. Cette conception fait appel à deux notions à la fois « opposées et complémentaires », ce qui constitue une dialectique. En didactique, « tout énoncé est le lieu d'un jeu spécifique entre expression et réticence » (CDpE, 2021, p. 26).

Le jeu didactique est donc caractérisé par sa dynamique, par le « passage d'un ensemble de signes épars […] à un système de formes symboliques qui constitue un tout unifié », un nouveau savoir par le biais de transactions entre le professeur et les élèves. Pour décrire cette évolution, la TACD fait appel à un triplet sémantique.

4.2.3. Les descripteurs de l'action didactique.

S'appuyant sur les travaux de Chevallard (1991), la TACD définit trois descripteurs fonctionnant de façon systémique pour décrire et analyser la complexité de l'action didactique. Le professeur confronte ses élèves à l'identification, l'élaboration et à la résolution d'un « problème ». Ainsi s'aménage et « se constitue graduellement un milieu » (CDpE, 2021, p. 30) : ce processus « sans cesse réopéré pour l'élève » est appelé « mésogénèse » (Sensevy, 2001, p. 211).

Le deuxième élément de description des transactions s'intéresse à la place ou aux responsabilités occupées par les différents acteurs de la situation didactique. L'enseignant signifie aux élèves « le topos qu'ils doivent occuper » et qu'il occupe lui-même. On parle alors de « topogénèse » (Sensevy, 2001, p. 209). Toute situation de communication suppose « une topogénèse pour chaque communicant » (CDpE, 2021, p. 31) . La position topogénique des transactants évolue au cours du jeu didactique. Quand le professeur questionne ses élèves ou révèle un élément important pour la recherche, sa position est dite haute par rapport à celle de ses élèves, en raison de la densité du contenu de son énoncé, de l'élément révélé ou de son comportement. Elle sera qualifiée de basse quand son propos demande une justification ou engage dans une « remise en cause » d'une hypothèse énoncée par un élève comme nous le verrons dans notre recherche.

Enfin, le troisième terme du triplet représente la genèse du temps didactique, la chronogénèse. Cette avancée du temps concerne les « objets de savoirs » c'est un « savoir-temps ». Il est principalement de la responsabilité du professeur, qualifié par Chevallard (1991) de « chronomaitre ». Certains « signes sémiotiques » émis par des élèves font « avancer le temps

didactique » ; ces élèves peuvent alors être désignés comme « chronogènes » et ils occupent alors une « position topogénétique haute ». (CDpE, 2021, p. 31).

Dans ce but, comme vu précédemment, des analyseurs de l'action conjointe seront mobilisés (mésogénèse, topogénèse et chronogénèse) mais aussi des analyseurs de l'activité du professeur, en cherchant à rendre compte des actions du professeur. Quatre types d'actions sont dégagés dans la relation didactique, ils « renvoient à l'idée de jeu du professeur sur le jeu de l'élève ». Ils se déclinent ainsi :

- définir c'est-à-dire préciser aux élèves « à quel jeu ils doivent jouer » (Sensevy, 2001, p. 215) en posant « les enjeux de l'apprentissage et les éléments de la situation dans laquelle ils sont envisagés ». (Brière-Guenoun, 2017, p35)
- réguler, chercher à obtenir des élèves « une stratégie gagnante » (Sensevy, 2001, p215), « guider l'étude des élèves et faire avancer leurs rapports avec la situation ».
- dévoluer, « amener les élèves à endosser la responsabilité de leur travail »
- institutionnaliser, « asseoir la légitimité d'un comportement, d'une assertion, d'une connaissance. » (Brière-Guenoun, 2017, p35)

4.2.4. Le geste didactique de régulation.

Les gestes de l'enseignant sont au cœur des pratiques d'enseignement ; Luc Ria (2015 cité dans (Mayeko, 2022, p. 81) les définit comme « un ensemble de techniques corporelles, cognitives (ou langagières), en usage dans un milieu professionnel, garantes d'une efficacité, d'une certaine économie dans l'accomplissement du travail et d'un sens reconnu par le métier. ». Leur analyse renseigne la manière d'introduire le savoir auprès des élèves. Ces gestes sont caractérisés par leur « interactivité », « leur ancrage subjectif et leur caractère profondément situé » (Mayeko, 2022, p. 81). C'est pourquoi les gestes d'enseignement et les gestes d'étude des élèves sont liés et se répondent dans « une action conjointe » dans le déroulé de la leçon. (Schneuwly, 2007). Ainsi, si on étudie les gestes de l'enseignant c'est dans leur interaction avec ceux des élèves dont l'activité « contribue à réoriente l'intervention du professeur. » (Brière-Guenoun, 2017).

Le geste de régulation est désigné sous divers termes par les didacticiens ; on parle le plus fréquemment de gestes d'aide à l'étude, de guidage, de rétroactions, d' « étayage » (Bruner, 1985) ou encore de tutoring dans le monde anglo-saxon. Les deux premiers vocables seront ici retenus. La régulation est une compétence essentielle de l'enseignant qui se doit « en situation

d'apprentissage, [de] repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages. (MEN, 2013)». Cette compétence est aussi considérée comme centrale par les théoriciens de l'enseignement notamment pour la théorie de l'action conjointe en didactique (Schneuwly, 2007) dans laquelle « les régulations représentent une action générique et fondamentale du professeur, au sein du quadruplet définir-dévoluer-réguler-institutionnaliser » (Boudard & Musard, 2017, p. 12) . De même, pour Chantal Amade-Escot (2003, p56) un des « rôles essentiels de l'enseignant est de maintenir les élèves en relation avec le savoir. » Dans une étude sur « Les pratiques des enseignants d'éducation physique dans les collèges », Marsenach (1989, p. 9) constate que la régulation du processus d'apprentissage se fait « essentiellement en interaction avec les réalisations des élèves » et représente 60% des communications didactiques. Ainsi, l'activité de régulation est à la fois cruciale et emblématique du travail de l'enseignant. Elle consiste en un guidage précis permettant de contrôler et de réorienter l'activité des élèves en vue de favoriser les apprentissages (Amade-Escot, 2007 ; Boudard & Musard, 2017).

Le geste de régulation est un geste complexe qui témoigne de l'expertise professionnelle ; en effet, il est mis en œuvre en situation et ne peut donc être planifié. Boudard,(2010) dans sa thèse, précise que la régulation demande « des efforts d'attention » et « des compétences évaluatives » c'est pourquoi elle constitue « un geste extrêmement problématique », « un défi quotidien pour les enseignants ». Le déploiement de gestes d'aide à l'étude nécessite la mobilisation de plusieurs registres de savoirs : des savoirs issus de l'éducation, de la didactique de la discipline concernée et des savoirs institutionnels (Brière-Guenoun & Amade-Escot, 2008, p. 16).

En outre, ces régulations didactiques peuvent prendre des formes très variées car adaptées et ajustées aux besoins des élèves : elles peuvent se définir « comme les communications verbales et les gestes de l'enseignant, adressées à un ou des élèves engagé(s) dans une tâche donnée, faisant suite à une phase d'observation » (Boudard & Robin, 2011, p. 3) mais encore des réaménagements du milieu, par complexification ou simplification pour un ou plusieurs élèves (Brière-Guenoun & Amade-Escot, 2008, p. 14). Dans une recherche menée en 2022, Mayeko constate que l'enseignant observé « inscrit son intervention dans une triple logique pour réguler les élèves » : « il diversifie ses gestes de régulation afin d'aider les élèves à mieux comprendre », « il investit de façon récurrente certaines modalités de régulation, il différencie la forme et le contenu des régulations en fonction du niveau de pratique des élèves. » (2022, p94). En définitive, le geste de régulation est complexe car il articule des logiques pédagogiques

et didactiques de façon interdépendante, car il peut concerner un élève ou le groupe, enfin car il est non prévisible et se déploie « in situ ». L'étude des gestes didactiques des professeurs gagne à se réaliser dans une perspective de « confrontation sociale ». (Ligozat et al., 2014, p. 112)

4.2.5. Le geste didactique de régulation dans un débat interprétatif.

Des chercheurs québécois (Sauvaire et al., 2020, p. 216) ont élaboré une « grille d'analyse de contenus » avec pour objectif « d'analyser le rôle didactique des enseignantes lors du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire de leurs élèves. ». Pour ce faire, ils ont déterminé trois « focales » (Schneuwly et Dolz, 2009 cité dans Sauvaire & al., 2020 p222) complémentaires : « l'objet enseigné [...], les gestes didactiques, qui par leur ampleur, traduisent des intentions didactiques, les interactions langagières des enseignants. ». Concernant la première focale, nous considérons, à l'instar de plusieurs chercheurs (Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003 ; Ahr, 2019 cité dans Sauvaire & al.,2020, p223) que «la compréhension et l'interprétation sont des « processus interdépendants et itératifs ».

La focale intermédiaire concerne le geste qui « recouvre une suite d'interactions entre l'enseignant et les élèves, dont l'unité sémantique est déterminée par une intention didactique inférable. » (Sauvaire et al., 2020) . Cette recherche distingue huit gestes : l'aménagement préalable du débat, étayage du processus interprétatif, le retour au texte, la validation ou l'invalidation des interprétations, l'effacement, l'enseignement de savoirs et d'habilités, l'institutionnalisation, et l'appréciation du débat interprétatif. » Les gestes dominants sont dégagés suivant deux critères : leur fréquence et leur empan. Pour notre recherche, nous retiendrons les cinq premiers gestes définis : le premier de ces gestes sera assimilé à l'aménagement du milieu didactique et les quatre suivants seront considérés comme des gestes de régulation.

La dernière focale explorée est « l'interaction langagière ». Nous considérons que si ce niveau d'analyse n'est pas priorisé, il se doit d'être évoqué car comme les chercheurs québécois précédemment cités, nous faisons « l'hypothèse que certaines interactions sont plus fréquemment associées à certains gestes. » (Sauvaire et al., 2020, p. 226)

Ces focales du geste ont permis de construire une grille d'analyse présentant notamment les gestes didactiques et les interactions langagières qui les sous-tendent lors des séances de débats interprétatifs menés dans des classes du secondaire. De notre côté, nous nous appuierons sur les deux dernières focales pour déterminer les gestes de régulation mis en œuvre par deux enseignantes lors de séances d'enseignement de la compréhension de textes narratifs utilisant

l'outil didactique du Pas à Pas. Cette recherche à visée exploratoire s'appuiera sur une démarche comparative.

4.3. Le comparatisme.

Dans l'article « Didactique et/ou didactiques. », les chercheurs (Ligozat et al., 2014) concluent que « la (les) didactique(s), comme science humaine et sociale qui s'interroge sur des phénomènes d'enseignement qui ont d'importants composants stochastiques, doit faire intervenir la confrontation sociale pour valider et coordonner ses « résultats ». Dans un des trois scénarii proposés, il est question d'envisager la « didactique » comme une science élaborée autour de la définition d'un noyau commun (la transposition didactique pour Bernard Schneuwly, le système didactique et ses déterminations pour Yves Chevallard) « pour lesquels des descripteurs se construisent […] à partir des spécificités des pratiques d'enseignement et d'apprentissages. » (Ligozat et al., 2014, p. 113). Ainsi le didacticien ou dans notre cas l'enseignant-chercheur serait assimilé à un enquêteur qui de façon anthropologique essayerait de « comprendre les pratiques humaines de transmission des savoirs, et l'agentivité sise au cœur de ces savoirs, cela grâce à l'élucidation des différences. » C'est cette posture que nous adopterons pour notre recherche en mettant en parallèle l'activité conjointe observée dans deux classes. Nous souhaitons mettre en lumière les similitudes et les différences afin de mettre en évidence les particularités des séances d'enseignement de la compréhension en lecture avec la mise en place du débat interprétatif avec le « canevas du Pas à Pas » (Bishop, 2018).

Ainsi, les approches comparatistes apparaissent « comme un outil particulièrement pertinent de la prise de conscience de la dimension anthropologique du didactique » (Mercier et al., 2002, p. 13). La présente recherche portera sur « l'ingéniosité des acteurs » (Brière- Guenoun, 2017, p36) « dans le but de comprendre et d'expliquer les composantes spécifiques et génériques des pratiques d'enseignement » (Schubauer-Leoni, 2008 cité dans (Brière, 2020). Sensevy (2003) précise que « toute action d'enseignement- apprentissage nous semble pouvoir gagner à être étudiée dans cette articulation : se demander, face à tout processus d'enseignement, quel spécifique il permet de saisir, et quel générique il permet d'actualiser. » (p 9)

L'utilisation de ces descripteurs de l'action conjointe et de l'action professorale place notre recherche dans une logique d'étude anthropologique des pratiques d'éducation ; de ce fait, la didactique ainsi conçue est selon Sensevy (2008, p48) « organiquement, essentiellement comparatiste. »

5. Objet d'étude, problématique et questions de recherche.

Au cours des séances d'enseignement de la compréhension de textes avec le « canevas du Pas à Pas » (Bishop, s. d.), les professeures aménagent un milieu didactique spécifique et le font évoluer par le biais de nombreuses régulations. Ainsi, Amade-Escot (2002) considère que « beaucoup d'entre-elles modifient, tout au long du processus interactif, les milieux didactiques initialement agencés et par conséquence, le contrat didactique. »

La focale de cette recherche portera sur « l'action didactique générique du professeur » (Sensevy, 2001, p. 213) et s'appuiera sur « la pertinence des concepts de milieu didactique et de régulations » (Amade-Escot et al., 2002) pour analyser cette activité professorale.

Ainsi, l'objet de cette recherche est l'étude du milieu didactique et des gestes de régulation des professeurs durant les séances d'enseignement de la compréhension de textes narratifs utilisant le « canevas du Pas à Pas » dans des classes de Cycle 3 (Bishop, 2018)

Le cadrage théorique retenu est caractérisé par la théorie de l'action conjointe dans le domaine de la didactique de la littérature suivant l'axe de la compréhension des textes narratifs. Ainsi « l'activité du professeur est toujours rapportée à celle des deux instances du système didactique », l'élève et le savoir. Nous considérons particulièrement « deux termes saillants de ce réseau notionnel » : « celui de régulations et celui de milieu didactique, eux-mêmes solidaire du concept de contrat didactique » (Amade-Escot et al., 2002)

Cette étude comparative, à visée exploratoire, se donne donc pour objectif de mettre en lumière l'avancée de la situation didactique dans ses dimensions mésogénique, chronogénique et topogénique par les régulations didactiques de deux professeures menant une séance d'enseignement similaire.

Au cours de notre étude, nous chercherons à répondre à ce questionnement :

Quelle est la nature et la portée des gestes didactiques de régulation de ces professeures lors des séances d'enseignement de la compréhension de textes avec le canevas du Pas à Pas ?

Comment aménagent-elles le milieu didactique? Comment et pourquoi font-elles évoluer ce milieu au cours de la séance ?

Cette problématisation élaborée, il convient maintenant de se questionner sur la posture qui sera la nôtre pour mener cette recherche.

6. Méthodologie :

6.1. Ma posture.

En me proposant d'étudier les gestes de régulation et le milieu didactique d' enseignantes membres du LéA Icare, mon action est à la fois observante et participante. L'opportunité de cette recherche fait partie d'un questionnement sur la nature et l'efficience de mes propres gestes didactiques. Les échanges avec les autres membres du LéA ont aiguisé cette curiosité. Ma posture de chercheuse ne s'est pas substituée à celle d'enseignante, elle s'y est ajoutée apportant de nouvelles caractéristiques. Les points forts de cette double posture sont indéniables ; il m'est possible de saisir plus aisément les intentions, les obstacles, les dilemmes rencontrées par les enseignantes, les ayant moi-même potentiellement rencontrés. De plus, je peux par ma participation au travail collaboratif de réflexion et planification des séances d'enseignement échanger avec des collègues et partager leur questionnement et constats mais aussi mieux mesurer l'écart entre les propositions faites dans le collectif et les adaptations réalisées par les enseignants de retour dans leur propre classe. Enfin, l'accès à des données nombreuses et variées m'est rendu possible ; en effet, un espace collaboratif en ligne a été créé sur l'application Tribu, il rassemble des vidéos de séances Pas à Pas filmées dans les classes des enseignants engagés dans le LéA, des articles théoriques de référence, des documents résumant les avancées des rencontres, les supports et les analyses des résultats des évaluations et des textes qui peuvent être exploités avec les élèves.

Toutefois à partir de ce constat, un questionnement émerge, celui de l'objectivité. Diaz (2005, cité dans (Soulé Bastien, 2007, p. 129) demande « comment concilier la nécessité méthodologique de l'implication dans la vie d'un groupe avec le recul et la mise en perspective nécessaires au rôle de chercheur ? ». Il s'agit ici de garder suffisamment de distance avec l'objet d'étude pour pouvoir l'analyser. Devant moi-même expérimenter dans ma classe les séances d'enseignement de la compréhension construite dans le cadre du travail collaboratif du LéA, il me faut comme le rappelle Soulé (2007) « ne pas être « aspirée », voire obnubilée par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. ». Au cours de ces dernier mois, il m'a fallu trouver un équilibre entre l'observation distanciée et la participation. Cette distance objective est d'autant plus difficile à

établir et maintenir au niveau social que les enseignantes participant au Léa sont des collègues avec qui je collabore et que j'apprécie de longue date. Ainsi « la réduction de la distance à l'objet » (Soulé Bastien, 2007, p. 130) peut laisser plus de place à la subjectivité et cette difficulté est accentuée lorsqu'il s'agit d'étudier la pratique et les gestes professionnels de collègues respectées et appréciées.

De même, ces mêmes personnes se sachant observées peuvent de façon consciente ou non modifier leur comportement initial. Dans une posture d'observateur participant, la théorie rappelée ici par Tecdlock (1992, p13 cité dans Soulé, 2007, p 131) veut que les chercheurs soient « alternativement émotionnellement engagés, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres. ».

Afin de dépasser ce dilemme, Soulé (2007, p132) propose le concept de « participation observante », de prendre conscience des effets de l'enquête sur les acteurs et de tenir « pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude. ». La dichotomie entre la participation à la recherche collaborative dans le LéA et ma propre réflexion s'était manifestée d'autant plus fortement que j'ai choisi de prendre pour objet d'étude les gestes didactiques des enseignants. Comment conserver toute objectivité pour analyser la pratique de collègues proches et estimées ? Cette difficulté ne m'est apparue qu'au moment de l'analyse des données récoltées. Comment mettre en lumière les difficultés, les manques, les doutes de ces enseignantes alors que je les partage au quotidien dans ma pratique professionnelle ? Comment ne pas me cacher derrière une posture d'observation ? Si ces enseignantes m'ont ouvert la porte de leur classe et ont su me parler avec tant de sincérité de leurs réussites mais aussi de leurs obstacles n'est-ce pas parce qu'elles les savaient partagés et vécus par moi ? Comment, au moment d'analyser et de décrire les nombreux points forts de la pratique de ces enseignantes expérimentées mais aussi les dilemmes et limites qui forment le quotidien de notre métier d'enseignant, retrouver et maintenir sans retenue une posture objective de chercheur ?

Soulé rappelle que les chercheurs revendiquant une posture de participation observante, « très fortement impliqués sur le terrain, voire enchâssés dans celui-ci, revendiquent un rapport singulier au terrain, qui les place en décalage avec « la bonne pratique méthodologique » relatée dans les manuels » c'est-à-dire une observation et une participation à parts égales. Ainsi, « l'enjeu consiste précisément à « être affectés » (Favret-Saada, 1990 cité dans Soulé, 2007) par le terrain d'étude. Pour ma part, cette affection au sens d'être touchée, impactée par, s'est

révélée au moment d'analyser les données récoltées ; il a été difficile pour moi de tendre vers la plus grande objectivité sans éprouver un sentiment d'illégitimité pour cette tâche et de duplicité vis-à-vis de mes collègues observées. Si je veux mener à bien cette recherche c'est pourtant le chemin à tenter de suivre ; ma conduite sera donc d'analyser l'agir enseignant, les choix et les gestes didactiques de ces professeures et de leurs élèves à un instant T de façon la plus objective possible en dissociant ces données de leur personne, dans une perspective éthique et réflexive sur notre métier commun.

Après avoir présenté ici ma problématique, mes questions de recherche et ma posture, vont être exposés la méthodologie mise en œuvre et les résultats de la recherche.

6.2. Le contexte :

Comme nous l'avons explicité précédemment, cette recherche prend place dans le cadre du LéA Icare (2021-2024) qui a pour objectif l'étude de « l'incidence des gestes langagiers et professionnels sur l'apprentissage des élèves en compréhension des textes, d'observer et catégoriser les gestes langagiers (et les gestes professionnels) lors des activités de compréhension. ». Sur une proposition de l'inspecteur de ma circonscription, je participe à cette recherche en tant qu'enseignante. Dans ce cadre, je suis amenée à assister aux journées de rencontre des membres du LéA qui ont lieu trois fois par an. Durant ces temps de concertation, sont présentés et discutés à la fois les modalités méthodologiques de la recherche, les observables à retenir et leurs évaluations mais aussi les données récoltées, les premières constatations issues du terrain. Par une approche que nous qualifions « d'instrumentale » (Rabardel, 2005), un outil issu de la recherche (Bishop, 2018), le canevas d'enseignement du Pas à Pas est proposé aux enseignants participant au LéA. L'objet des activités mises en place en classe reste la compréhension de textes mais celle-ci passe par le canevas d'enseignement proposé c'est-à-dire un dévoilement progressif du texte ponctué des questions de rétrospection, de clarification ou d'anticipation. Toutefois, comme le précise Rabardel (2005, p252) « l'outil n'engendre pas l'action mais la médiatise, et ce qui distingue une activité d'une autre c'est la différence de leurs objets, car c'est l'objet de l'activité qui lui confère son orientation. ». Le « Pas à Pas » peut être considéré comme un outil ou un instrument au service de sujets, le professeur et les élèves.

Ainsi, l'instrument se définit comme « l'artefact associé au geste qui le rend efficace » (Rabadel, 1995, 2015). Ces gestes de l'enseignant utilisant le canevas proposé par Bishop

constituent précisément un des objets d'étude du LéA Icare. Le modèle quadripolaire des situations d'activité instrumentée proposée par Rabardel (1995, p66) permet d'expliciter les situations de classe proposées et mises en place dans le cadre de l'expérimentation du LéA. Le sujet de l'activité peut désigner soit l'élève, soit le professeur, l'objet de l'activité est ici de deux natures : pour l'enseignant, l'enseignement de la compréhension du sens d'un texte et pour l'élève l'accès au sens du texte. Les autres sujets désignent les autres élèves avec lesquels les sujets (professeur ou élève) interagissent dans une action, ici didactique, conjointe (Sensevy, 2007). Nous choisissons ici de nous appuyer sur cette modélisation pour montrer la place des artefacts dans cette action conjointe. Ces derniers dans les séances observées et analysées dans le cadre du LéA et de cette recherche sont le texte étudié et présenté par épisodes, les questions posées et les modalités de réponse à ces questions par le biais d'un discours oral ou écrit sur une ardoise. Ainsi, dans le jeu d'apprentissage que constitue la recherche du sens d'un texte par les élèves, le texte, les questions de l'enseignant et les supports de réponses médiatisent l'action des sujets et déterminent leurs rapports à l'objet de l'activité.

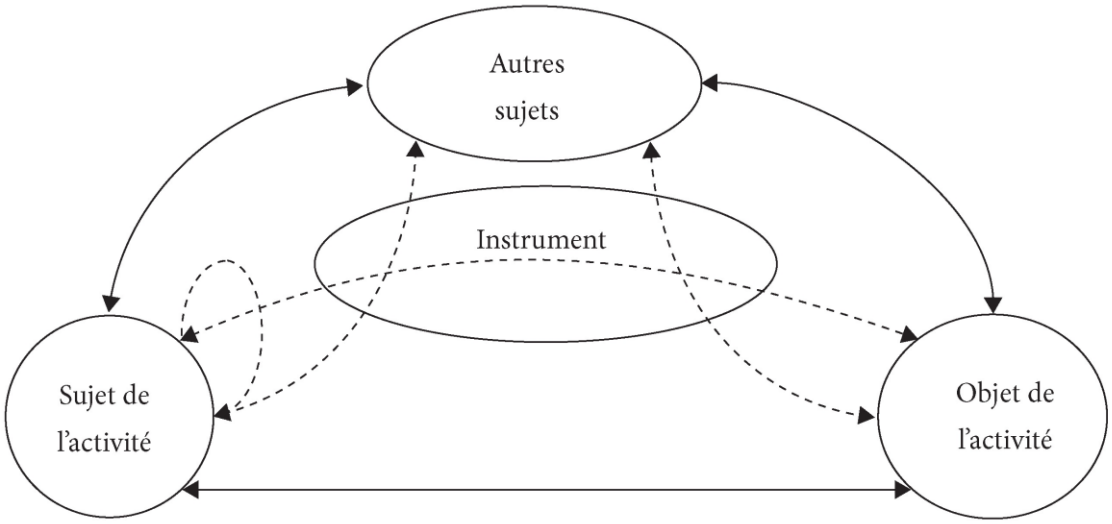

Figure 5 : Modèle quadripolaire des situations d'activité instrumentée (Rabardel, 1995, p66)

Les expérimentations mises en place dans le cadre du LéA Icare sont donc exclusivement basées sur des situations d'enseignement médiatisées par les instruments que sont le Pas à Pas et le Visibiléo (Bishop, 2018). Le protocole prévoit une phase d'évaluation constituée de pré-tests adaptés au niveau de classe des élèves proposé en début d'année scolaire. Les élèves de classes dont les enseignants participent au LéA et les élèves de classes témoins sont soumis à deux questionnaires, l'un à la suite de l'écoute d'un texte, l'autre après la lecture autonome d'un deuxième récit narratif. Durant l'année scolaire, les professeurs proposent à leurs élèves des

séances à partir des textes choisis et des questions élaborées lors des rencontres ou proposées par les conseillers pédagogiques participant. En fin d'année scolaire, une deuxième phase d'évaluation est organisée à partir des mêmes supports afin d'évaluer l'impact de l'enseignement sur les élèves.

Intéressons-nous à présent aux modalités de recueil de ces données.

En tant qu'enseignante participant au LéA Icare, mon action s'inscrit dans toutes ces phases : phase d'élaboration des supports, d'enseignement et d'évaluation.

6.3. Le recueil des données :

Ainsi que nous l'avons exposé précédemment, les données issues du LéA sont multiples, de natures diverses et elles sont mises à disposition des membres sur une plateforme institutionnelle appelée « Tribu ». Elles viennent s'ajouter aux observations j'ai pu réaliser pendant les rencontres collaboratives ainsi qu'aux apports didactiques ou pédagogiques que j'ai pu y récolter. Toutefois, ma recherche portant sur la transposition que les enseignants font de ces apports dans leur pratique, je suis allée collecter ces données dans le réel de l'activité et dans les échanges avec les enseignants. Deux enseignantes engagées dans le LéA, ont accepté de prendre part au protocole. Comme convenu avec ces professeures, nous ne citerons pas leur identité ni leur lieu d'exercice. Nous les désignerons sous les termes suivants « professeure A (PA) » et « professeure B (PB) ». Etant proche de ces professeures et suivant une convention très répandue dans le monde enseignant, le tutoiement a été utilisé durant nos échanges.

L'enseignante A, professeure des écoles, exerce actuellement dans une classe de milieu rural comprenant 24 élèves de cours moyen première année. Cette personne a découvert le canevas du Pas à Pas et les travaux de Marie-France Bishop en intégrant le LéA Icare.

L'enseignante B a un profil similaire ; elle est professeure des écoles et enseigne en milieu rural à des élèves de cours moyen première et deuxième année. Cette personne a pris connaissance des travaux de Marie – France Bishop lors d'une conférence donnée par cette chercheuse à Besançon en avril 2019.
Ces deux professeures sont donc des personnes très expérimentées, investies dans des missions d'enseignante et de formatrice. Elles sont rompues à la réflexivité sur leurs pratiques et celles d'autres enseignants.

La méthodologie s'appuie donc principalement sur une analyse de la transposition didactique que réalisent ces deux professeures à partir des échanges collaboratifs du LéA. Il a été convenu que les deux professeures mèneraient chacune une séance d'enseignement de la compréhension en lecture basé sur l'étude du même texte intitulé « Vaudou » (voir annexe 1) en utilisant l'outil du Pas à Pas. La planification de la séance comprenant le découpage du texte par épisodes et le questionnement à destination des élèves a été réalisée de façon individuelle.

Le recueil des données a été effectué en quatre temps et il repose sur deux échelles temporelles didactiques, mésodidactique et microdidactique : avant la séance, les enseignantes ont complété un document de planification issu du LéA, désigné sous le terme « Carnet de bord » (voir annexes 3 et 4). Ce document renseigne sur les intentions du professeur, la planification de la séance et la gestion du relevé des hypothèses émises par les élèves lors du débat interprétatif. Ensuite, l'enregistrement audio-visuel de la séance a été réalisé dans chacune des classes à partir d'un téléphone portable. Le cadrage est particulièrement dirigé vers la professeure et les élèves qui interviennent verbalement pendant la séance. Dans la classe de l'enseignante A, la captation a eu lieu le lundi 28 novembre 2022 à 8h45. La séance a duré 47 minutes et 15 secondes ; dans la classe de l'enseignante B, elle a eu lieu le lundi 5 décembre 2022 à 8h40 et elle a duré 39 minutes et 31 secondes. Les synopsis des séances ont été établis et des temps significatifs ont été sélectionnés pour chacune des séances en fonction des questions de recherche : un temps durant lequel les enseignantes questionnent les élèves sur le texte et les amènent à émettre des hypothèses et un temps durant lequel chaque professeure choisit de faire évoluer le milieu pour faire avancer le jeu didactique. Le verbatim de chacun de ces moments a été retranscrit.

L'étape suivante a été la réalisation d'un entretien d'auto-confrontation (AC) avec chacune des enseignantes durant lesquels ont été visionnés ces temps significatifs. Ce type d'entretien a été retenu car il «permet à l'enseignant d'explorer d'autres possibles non réalisés dans le contexte initial (la leçon filmée), donnant ainsi accès au « réel de son activité » (Clot, 1999). Cet outil peut donc « renseigner les raisons de l'activation, de la suspension ou de l'empêchement de tel ou tel geste par l'enseignant. » (Brière- Guenoun, 2020). De plus, le recours au visionnage partiel de la séance permet à l'enseignant de revenir sur ces moments significatifs, « révélateurs de la manière dont les enseignants agissent au sein du système didactique et dont les élèves s'engagent dans les situations » (Musard & Chauvin, 2018, p. 36). Durant les entretiens d'auto-confrontation, les enseignantes ont été accompagnées dans leur analyse didactique par un questionnement de la chercheuse. Le guide de relance établi portait sur les intentions

didactiques, les dispositifs proposés ainsi que sur les régulations et les postures des professeures et enfin sur les évolutions envisagées . Ces entretiens d'auto-confrontation ont duré 51 minutes et 24 secondes pour l'enseignante A et 42 minutes 35 secondes pour l'enseignante B. Ils ont été l'objet d'une captation audio-visuelle et le verbatim de chacun d'entre eux a été retranscrit. (cf annexes 4 et 5)

La dernière étape du recueil de données a été un entretien d'auto-confrontation croisé (Clot & al., 2000) réunissant les deux professeures et l'enseignante- chercheuse. Cet entretien filmé a duré une heure 19 minutes et 30 secondes et son verbatim a été retranscrit (cf annexe 6) . Les enregistrements de l'activité de chacune des professeures ont été visionnés de façon alternative. Les commentaires de la professeure dont l'activité n'était pas visionnée ont été sollicités et un débat s'est engagé portant sur « les styles d'action », sur les postures et régulations de chacune. Les chercheurs définissent ce temps d'échange comme la « conjugaison des expériences » (Clot & al., 2000). Nous abordons à présent le traitement de l'ensemble de ces données.

7. Résultats.

7.1. Résultats concernant la professeure A (PA)

7.1.1. Contextualisation.

La leçon filmée chez la professeure A est la deuxième mettant en place le canevas d'enseignement du « Pas à Pas » dans cette classe. Elle s'appuie sur l'étude d'une nouvelle « Vaudou » écrite par Frédéric Brown, auteur américain, en 1963 (voir annexe1). Ce récit a été retenu par le groupe du Léa Icare pour sa brièveté, le texte compte 433 mots, mais surtout pour sa structure textuelle; en effet, il s'agit d'une nouvelle à chute, un récit construit de façon à produire chez le lecteur une surprise par un dénouement final inattendu mais préparée par l'auteur depuis le début du texte. Cette chute oblige le lecteur à revisiter le texte à la lumière de sa révélation pour «comprendre comment l'auteur nous trompe» comme le fait remarquer la professeure A. La première séance avait proposé aux élèves d'étudier un texte du même auteur, intitulé «Fatale erreur». Les élèves avaient donc déjà rencontré cette structure textuelle.

La professeure avait, comme le veut la technique du Pas à Pas, fractionné le récit en sept courts épisodes en s'appuyant sur les nœuds de compréhension qu'elle avait décelés. Pour chacun de ces épisodes, elle avait préparé des questions de clarification ou anticipation dans le but d'accompagner les élèves dans la construction de leur compréhension. Les questions de clarification sont destinées à vérifier la bonne compréhension par les élèves de la situation (quels sont les personnages ? quelles sont leurs relations ? Où et quand se situe le récit ?...).

Les questions d'anticipation amènent les élèves à envisager la suite du récit en s'appuyant sur les éléments connus.

Pour cette séance, les élèves ont déplacé leur table et ont disposé leur chaise de façon à former un U. L'enseignante a installé une chaise pour elle au centre de ce U mais elle a prévu aussi de s'installer vers l'ordinateur relié au vidéoprojecteur à droite du tableau. Pour le début de la leçon, elle est située debout face aux élèves au centre du U.

La séance commence par un temps de tissage et d'explicitation, les élèves rappellent à la demande de l'enseignante les objectifs du Pas à Pas, le définissant comme « une technique pour aider à mieux comprendre le texte ». Ensuite, la professeure précise, comme pour la séance précédente, les « règles du Pas à Pas et de la prise de parole lors des débats » qu'elle a définies.

Elle projette une diapositive présentant ces différentes règles et elle les lit aux élèves. Ces règles sont constituées de six affirmations utilisant le pronom personnel « on » et une série de verbes d'action :

- « On écoute bien l'histoire. »
- « On réfléchit bien à chaque question. »
- « On écoute bien les camarades qui s'expriment. »
- « On réagit à ce qu'ils disent. »
- « **On ne répète pas ce qu'ils disent.** » (cette phrase est présentée soulignée et écrite en gras)
- « On retient les hypothèses recevables en s'appuyant sur le texte. ».

Ensuite, la professeure présente et explicite « le vocabulaire et le contexte utiles pour la compréhension » : la situation géographique d'Haïti, la nationalité de l'auteur, le principe des rites Vaudou avec utilisation d'une poupée d'envoûtement, la signification du mot « superstition ». Ce temps de définition de l'activité et d'apports d'éléments contextuels et lexicaux a une durée de 10 minutes.

Puis une seconde phase de la leçon est engagée durant laquelle l'enseignante lit à voix haute les différentes sections du texte et pose entre chaque lecture des questions qui ont pour objectifs soit de clarifier la situation présentée par le récit soit d'anticiper la suite du déroulement de l'histoire. Pour répondre aux questions de clarification, les élèves doivent s'exprimer directement de façon orale. L'enseignante fait «le choix d'utiliser l'ardoise seulement pour les questions d'anticipation » en souhaitant « vraiment prendre plus de temps sur ce qui était les questions d'anticipation avec des hypothèses » estimant que « qui dit hypothèses, dit débat ». Elle veut que « chacun y réfléchisse » (EAC, professeur A) et pour y parvenir un temps de réflexion est donné afin que les élèves notent leurs idées sur leur ardoise avant de les exprimer à l'oral. Ainsi, la séance alterne des temps de lecture à voix haute des épisodes du texte par l'enseignante et des temps de réponse aux questions posées. Deux moments ont été dégagés car ils apparaissent significatifs du processus de régulation d'émergence et de validation des propositions d'interprétation du texte des élèves dans le canevas du Pas à Pas.

Ils ont été présentés et commentés lors des entretiens d'auto-confrontation et d'auto-confrontation croisé.

7.1.2. Premier moment significatif.

Le premier de ces temps est situé de 14 min 45s à 20 min et 45s de la séance. A ce moment-là, les deux premiers épisodes du texte « Vaudou » ont été dévoilés. L'enseignante, assise sur la chaise au centre, a lu les épisodes et a posé des questions de clarification (« Que se passe-t-il dans ce couple ? Quel est le but du voyage de Mme Decker ? Que veut M. Decker ? Que veut Mme Decker ? ») auxquelles les élèves ont répondu directement à l'oral. La professeure a distribué la parole aux élèves levant le doigt pour la demander.

Extrait 1 : Faire émerger les hypothèses et rester en posture de retrait.

Durant cet extrait, la professeure A souhaite faire émerger des hypothèses tout en gardant une posture de retrait**.**

TdP	Locuteur	TEMPS 1
L'enseignante est assise sur une chaise au centre du U formé par les élèves. Elle lit un troisième extrait du texte et pose une question d'anticipation. Les élèves doivent dans un premier temps y répondre sur l'ardoise.		
1	PA	Alors petite question cette fois-ci sur l'ardoise *(pointe le doigt en l'air*): D'après vous pourquoi est-ce que Mme Decker dit qu'elle pourrait avoir la totalité *(fait un geste englobant)* et très facilement ? *(Une élève lève le doigt.)* Sur l'ardoise, sur l'ardoise.
L'enseignante circule et prend connaissance des réponses des élèves sur l'ardoise. Elle donne la parole à une élève et se déplace vers le bureau sur lequel est installé l'ordinateur relié au vidéoprojecteur.		
2	PA	Bien Maéva, est-ce que tu veux bien proposer ton idée et moi comme la dernière fois, je me mets en retrait, tu donneras la parole.
L'enseignante quitte la place centrale et se dirige vers l'ordinateur relié au vidéoprojecteur près du tableau. Une élèveE1 émet une hypothèse.		
3	E1	Elle vole l'argent de son mari.
4	PA	Vous pouvez réagir, vous pouvez lever le doigt, c'est Maéva qui vous donne la parole.
L'élève 1 regarde les différents élèves qui lèvent le doigt et interroge une élève.		
5	E1	Nina ?
6	E2	Ça peut être ça mais elle a voulu faire moitié-moitié donc ça peut soit être ça soit pas être ça.
7	PA	Il faut que tu parles plus fort Nina. *(L'élève ne répète pas.)*Tu as dit quoi ?
L'élève E2 ne répétant pas sa phrase, une autre élève E3 tente de rappeler ses paroles. mais les modifie.		
8	E3	Elle a dit qu'elle voudrait faire moitié-moitié, il avait de la chance… qu'ils fassent moitié-moitié parce qu'il pourrait/ ils pourraient (?) avoir tout l'argent.
Sur le diaporama, l'enseignante note les hypothèses recevables. Elle note « Elle vole l'argent. ».		
9	PA	Tu donnes la parole ?

Tableau 3 : Extrait 1 Faire émerger les hypothèses et rester en posture de retrait.

Analyse.

L'enjeu didactique est ici la compréhension des intentions des personnages par la mise en relation d'éléments textuels épars : il s'agit pour les élèves de comprendre que Mme Decker pourrait se servir de sa connaissance des rituels Vaudou pour les utiliser contre son mari. La première formulation de la question portait l'attention des élèves sur les moyens dont le personnage pouvait disposer (les rites Vaudou) alors que la deuxième formulation portant sur les raisons d'une affirmation du personnage semble plus complexe. Cette modification non remarquée durant les entretiens d'auto-confrontation aura une incidence sur les réponses des élèves donc sur leur interprétation du récit. Ainsi au niveau mésogénique, le questionnement de la professeure doit accompagner les élèves dans leur « enquête » (Sensevy,2007) sur le sens du texte ; mais ici le questionnement est, involontairement, rendu ambigu par sa double formulation.

Au niveau topogénique, par la précision « comme la dernière fois » (Tdp 2), la professeure indique aux élèves que le contrat didactique sera celui de la leçon précédente, elle veut s'appuyer sur le « déjà-là ». Son intention est de se mettre physiquement en retrait pour matérialiser le fait qu'elle souhaite laisser les élèves gérer les tours de parole et débattre.

En entretien d'auto confrontation simple :

L'enseignante précise, en entretien d'auto-confrontation, « Ma posture, c'est de me mettre en retrait, un peu comme on fait pour les écrits courts, c'est-à-dire cette partie où il y en a qui gèrent entre eux justement pour que je ne fasse plus ce ping-pong que je faisais trop, voilà je voulais me mettre en retrait. Ils me relaient. » Ainsi, l'enseignante a un double objectif : elle commence par donner la parole à une élève qui aura peut-être par la suite des difficultés à s'inscrire dans le débat et elle choisit une hypothèse discutable pour que les autres élèves réagissent. La professeur, elle, ne demande pas des éclaircissements sur cette hypothèse. On peut se demander qu'a compris l'élève ? Quel lien a-t-elle fait avec les informations du texte qui lui permet d'émettre cette hypothèse ? L'enseignante choisit de ne pas questionner cette proposition. Est-ce pour marquer sa posture de retrait, pour ne pas dévaloriser la proposition de cette élève ? Attend-t-elle comme elle le précise que les autres élèves « rebondissent et approfondissent » ?

Par la suite, la PA intervient pour solliciter les propositions des élèves (Tdp 4). Par cette intervention, elle envoie un message qui peut paraitre ambivalent pour les élèves: à la fois, elle rappelle sa place habituelle d'enseignante indiquant aux élèves ce qu'ils doivent faire (réagir, lever le doigt) mais elle réaffirme qu'elle a transféré une partie de son rôle habituel aux élèves. Ce message ambivalent montre l'hésitation de la PA dans l'adoption d'une position topogénique haute guidant ses élèves de façon marquée dans la résolution de l'enquête ou une position basse laissant ses élèves mener cette enquête de façon coopérative et autonome. Ainsi durant ce passage de la séance (de 16min 57s à 17min57s) , les gestes de régulation de l'enseignante sont principalement axés sur la mise en place d'un milieu didactique avec pour objectif l'adoption d'une posture topogénique haute par les élèves. La professeur souhaite se retirer temporairement de l'interaction avec les élèves pour les engager à prendre la responsabilité des échanges. Est-ce pour cette raison que les trois hypothèses émises par les élèves ne sont pas discutées ni mises en rapport avec le texte ? La recevabilité des hypothèses est centrale dans la compréhension du texte ; l'émission d'une hypothèse irrecevable parait être le marqueur d'une incompréhension ; dans ce cas, ne faut-il pas la confronter à la fois au texte et au raisonnement des autres élèves ?

Synthèse :

Au niveau mésogénique, on remarque une double formulation des questions qui peut ralentir certains élèves, notamment les plus en difficulté, dans leur quête du sens du texte.

Au niveau topogénique, la PA veut se placer en posture basse en s'appuyant sur le déjà-là des élèves.

Au niveau chronogénique, dans cet extrait, les interventions des élèves ne sont pas chronogènes, dans la mesure où des hypothèses sont éloignées du sens du texte et ne font pas réellement avancer la recherche. Est-ce pour cela que la PA ne s'y arrête pas ?

Extrait 2 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse recevable.

Durant cet extrait, la professeure va questionner un élève pour qu'il explique son hypothèse qui est recevable et rappeler les hypothèses retenues.

10	E4	C'est parce que M. Decker il a dit que c'est ridicule de se partager la moitié de l'argent. *(en murmurant*.) Johan *(E5)*?
11	E5	Avec la poupée vadou, vaudou.
12	PA	C'est à dire, tu pourrais expliquer plus s'il te plait ?

13	E4	Eh ben, elle va faire une poupée vaudou, elle va la viser. La poupée vaudou, elle va représenter son mari puis du coup elle va le viser avec la poupée vaudou.
14	PA	Pour ? Dans quel but ?
L'élève E5 précise de façon hésitante, il se touche la poitrine mimant sa réponse.		
15	E5	Pour… pour … pour blesser son mari .
L'enseignante est revenue dans le cercle de discussion, au centre du U.		
16	PA	Pour ?
17	E4	Pour blesser son mari, oui. *(de façon plus assurée.)*
18	E6	Comme ça elle aurait l'argent tout pour elle.
19	PA	Comme ça elle aurait l'argent que pour elle. Donc voilà, j'ai deux hypothèses, il y a l'hypothèse, elle a l'intention de le voler ou bien elle a l'intention de le tuer à travers la poupée vaudou. Autre hypothèse ?

Tableau 4 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse recevable.

Analyse.

Durant ce moment de la séance, l'enseignante a quitté sa posture de retrait, posture que la situation ne lui permet pas de garder. Sa régulation se fait par son questionnement ouvert, qui permet à cet élève de préciser son raisonnement et l'énoncé de sa proposition. Il met ainsi en relation « des signes épars » qui sont ici des éléments textuels pour faire avancer l'enquête. Cette avancée dans la compréhension du texte caractérise une avancée au niveau mésogénique. A ce moment-là, « la reformulation par le professeur contribue à donner à cette proposition une place effective dans le milieu didactique » (DPE , 2021). A ce fait, s'ajoute la validation par l'adverbe d'affirmation « oui » placé en fin de phrase (Tdp 17). Si la recevabilité de cette proposition n'est pas collectivement discutée, les gestes de régulation de la professeure, qui questionne le raisonnement de l'élève, répète ses paroles et les confirme, donnent une place particulière à cette hypothèse par rapport aux autres émises précédemment. L'utilisation du pronom personnel « je » (Tdp 19) marque sa présence réaffirmée. Au niveau chronogénique, l'enseignante marque ici un point d'étape dans le jeu didactique. L'émission des hypothèses est interrompue pour mettre en évidence les propositions retenues. En sélectionnant sans discussion ces deux hypothèses, elle se place en posture topogénique haute, réaffirmant son rôle habituel dans un guidage plus cadrant. La professeure a une connaissance globale du texte, elle connait la chute de l'histoire qu'elle tient cachée pour les élèves. L'expression de cette connaissance se fait ressentir dans le traitement de cette hypothèse qu'elle valorise. Ainsi, dans cette institutionnalisation d'étape, deux propositions sont valorisées en étant notées sur le diaporama et répétés par l'enseignante. Toutefois, l'hypothèse 1 n'a pas donné lieu à des explications alors que l'hypothèse 2 a été approfondie. La professeure réaménage le milieu didactique en proposant de confronter deux des hypothèses ; toutefois, elle réouvre le temps des échanges en sollicitant la proposition d'autres hypothèses.

Synthèse :

Au niveau topogénique, la PA quitte sa posture basse pour questionner le raisonnement d'un élève ayant émis une hypothèse cohérente avec les éléments textuels. La dialectique réticence / expression est révélée dans cette transaction : la professeure connait le texte dans sa globalité mais elle tait ce savoir tout en guidant les élèves vers les hypothèses recevables par son questionnement.

Questionner un élève pour clarifier son raisonnement conduisant à une hypothèse permet de confronter celle-ci aux éléments connus du texte et d'en vérifier la recevabilité. Dans cet extrait, on remarque l'expertise de la PA qui questionne sur les intentions des personnages et amène l'élève à justifier sa proposition. Ce geste de régulation, consistant à faire clarifier un raisonnement, est déterminant dans le déroulé du Pas à Pas.

Aux niveaux chronogénique et mésogénique, la professeure rappelle les hypothèses et les ramène ainsi dans le milieu didactique des éléments sur lesquels s'appuyer pour les valider, les invalider ou proposer une nouvelle hypothèse. Par ce geste de rappel, elle organise le milieu didactique apportant un étayage à la réflexion des élèves.

Extrait 3 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse non recevable.

Au cours de ce moment de la séance, la professeure va questionner le groupe au sujet d'une hypothèse non recevable.

Suite à ces échanges, l'élève E2, qui n'avait pas répété sa proposition demande la parole :		
20	E2	Moi, j'avais dit elle va travailler toute seule et au moins elle pourra gagner tout ce qu'elle a eu avec son mari, ben elle va travailler et elle va avoir le double ou avoir pareil.
21	PA	Alors est-ce que cette hypothèse recevable ? Elle va travailler pour avoir le double ? Est-ce que…
Une élève E6 intervient spontanément		
22	E6	Ça on ne peut pas le savoir.
23	PA	Ça on ne peut pas le savoir. Et puis, est-ce que…elle veut la moitié de quoi ?
24	Des élèves	De l'argent.
25	PA	De l'argent de deux qui existe déjà. Elle ne veut pas forcément en gagner, elle veut ce qui existe déjà. Pas les deux en même temps *(à deux élèves qui s'expriment spontanément).*
Une élève est interrogée.		
26	E6	C'est ridicule de se partager la moitié de l'argent. Il dit que c'est ridicule.
27	PA	Hum, hum. Oui Ambre ?
28	E7	Après, il n'est pas d'accord qu'il se partage l'argent parce qu'il ne veut pas que ça soit partagé en deux.

L'enseignante revient à l'hypothèse émise par l'élève 4 sans revenir sur l'hypothèse de l'élève 2. Elle se lève pour retourner la noter à l'ordinateur.		
29	PA	Donc est-ce que l'idée de Jolan est recevable, l'idée qu'elle veut tuer son mari pour avoir la totalité en passant par les rites vaudou ? est-ce que c'est recevable ?
Des élèves valident mais une élève E7 nuance.		
30	E8	On ne sait pas trop…
L'enseignante s'arrête debout et demande.		
31	PA	Oui mais vu le titre, les informations, est-ce qu'on peut garder cette hypothèse ? Oui ? On la garde.

Tableau 5 : Questionner le raisonnement d'un élève sur une hypothèse non recevable.

Analyse.

En proposant de discuter la recevabilité de cette hypothèse (Tdp21), alors que les précédentes propositions ne l'avaient pas été, de façon aussi directe, l'enseignante se positionne de nouveau en position haute.

Cette variable didactique avait été planifiée : « Les hypothèses sont analysées en revenant sur le texte afin de vérifier si elles ne sont pas trop éloignées du texte. Les hypothèses farfelues ne sont pas retenues non plus. On ne retient que les hypothèses recevables en s'appuyant sur le texte projeté. » (carnet de bord, professeur A).

Si la mise à l'étude de cette proposition est justifiée, elle n'est toutefois pas l'objet d'un échange avec l'élève l'ayant formulée et l'invalidation de cette proposition est confiée au collectif. Ce choix aura des répercussions sur l'investissement de l'élève E2 dans la tâche puisque celle-ci se désengagera de l'activité en refusant de prendre part au débat qui aura lieu ultérieurement (cf, deuxième moment significatif, extrait 3)

En entretien d'auto confrontation croisé :

Ainsi, le questionnement de la recevabilité d'une hypothèse ou non a été discutée par les enseignantes lors de l'entretien d'auto-confrontation croisé en ces termes. La professeure A estimant important de « bien réfléchir pourquoi on prendrait plus l'hypothèse de l'une que de l'autre. Décider des hypothèses recevables ou pas.». Tandis que, la professeure B déclarait qu'elle ne régulait pas en ce sens : « Après que les hypothèses recevables, je ne le fais pas souvent ça, même pas du tout. Ce que l'on peut accepter et ne pas accepter parce que c'est vraiment… comme j'ai dit avant ça vient d'eux donc… Tout est recevable. Donc on ne pouvait pas jouer là-dessus. ». La professeure A en convient : « Je suis d'accord avec toi. Tout était recevable. » L'enseignante B ajoute : « Quand un enfant donne une hypothèse qui n'est peut-être pas recevable, j'essaie toujours d'avoir la réaction d'un autre élève. »

Toutefois, dans cet extrait de séance, c'est la professeure qui cite les éléments sur lesquels on peut s'appuyer. Elle verbalise les critères de recevabilité de l'hypothèse de l'élève E4 (Tdp 31) Ainsi, l'enseignante A conclue : « Moi, j'ai trop réagi, je suis d'accord avec toi. » L'enseignante B explicite alors sa démarche : « Je laisse dire, ça ne réagit pas, un autre passe, ça ne réagit pas mais j'ai toujours en tête et je reviens toujours à l'enfant et j'ai … untel avait dit cette hypothèse-là vous en pensez quoi ? pour que ça vienne plus d'eux… » A ses mots, la professeure A remet en question sa posture: « C'est ce que je me suis dit en me voyant. Tu as raison. » L'enseignante B poursuit son explication : « J'essaie, je me dis allez il y en a toujours un quand même qui va… mais j'essaie que ça vienne d'eux et qu'ils réagissent. Quand ça vient d'eux généralement c'est spontané, on voit tout de suite les réactions, comme là, et le débat, il s'enclenche beaucoup plus vite et à un moment donné, ils discutent eux et puis on peut vraiment être en retrait et écouter justement et après dire allez les hypothèses, il y a eu ça, il y eu ça… Faire un résumé de ce qui a été dit. »

A l'écoute de l'explicitation de la posture et des gestes de régulation mis en place par l'enseignante B, la PA acquiesce et fait le constat suivant : « Je suis d'accord avec toi au moment où je me suis vue, là, je me suis dit je suis trop intervenue et là même, je me dis, intervenir comme ça, à quoi ça sert de les mettre comme ça (en U) ? Alors que quand je suis en retrait, parce que mon objectif de départ je l'avais bien dit moi je me mets en retrait mais il faut que j'y reste. C'est ça parce que Nina qui était partie sur une piste pas intéressante quelque part j'ai eu envie d'écourter mais tu as raison ça aurait été plus riche si ça avait été un élève qui avait… » La PB propose: « Ou dire « Les autres, vous en pensez quoi ? » La PA clôt cet échange : « Oui, oui tout à fait. Je suis d'accord avec toi.».

La régulation de la recevabilité des hypothèses émises par les élèves est envisagée ici de plusieurs façons: dans une premier temps, la professeure A l'intention de « s'appuyer sur le texte pour retenir les hypothèses recevables ». La recevabilité de l' hypothèse de l'élève E4 n'est donc pas clairement tranchée et la recevabilité de l'hypothèse de l'élève E2 qui n'avait pas été discutée l'est maintenant. Une élève émet des doutes par l'expression « On ne sait pas trop » (Tdp 30), cette expression sera utilisée par les élèves lors de la leçon de l'enseignante B. Que marque-t-elle ? On peut estimer que l'élève signale ainsi que le texte ne le dit pas explicitement, ce que l'enseignante perçoit puisqu'à ce moment-là, elle y fait référence mais sans vraiment y retourner par une lecture et un pointage des éléments textuels sur lesquels s'appuyer mais sans relecture du texte projeté (Tdp 29)

Synthèse :

Les échanges entre les professeures concluent que les toutes hypothèses étaient recevables a priori et que la régulation la plus gagnante pour les élèves serait de renvoyer les hypothèses à la confirmation du groupe c'est-à-dire à un niveau topogénique collectif. Or, on peut constater que si l'hypothèse émise est en cohérence avec le texte, il est important d'amener les élèves à justifier en s'appuyant sur les éléments textuels qui viennent argumenter cette proposition. Si l'hypothèse n'est pas en cohérence avec les informations du texte, la régulation peut consister à le renvoyer au collectif pour trouver des arguments démontrant l'incohérence de cette proposition par rapport à ce qui a déjà été révélé du texte. L'élève ayant émis cette hypothèse doit comprendre et admettre ces arguments sinon il risque de se désengager de la tâche.

La professeure B souligne que toute hypothèse peut être reçue par l'enseignant et qu'il faut laisser le temps aux transactions d'évoluer autour des propositions des élèves afin que le débat sur la recevabilité d'une hypothèse s'enclenche de façon « spontanée » entre les élèves. La régulation consisterait ici à écouter les propositions et patienter pour que les élèves s'emparent d'eux-mêmes de celles-ci pour les valider ou les remettre en question. La PB constate que ce type de régulation qui consiste à écouter et patienter est associé à une posture d'effacement qui permet aux élèves d'être en posture haute.

Cet extrait nous révèle aussi la place essentielle du questionnement dans la mésogénèse. En effet, on peut penser que la difficulté à émettre des hypothèses cohérentes rencontrée par certains élèves vient du questionnement de départ et notamment de la différence entre la question prévue et projetée sur le diaporama («Comment Mme Decker va-t-elle s'y prendre ? ») et la question posée oralement par la PB (« Pourquoi est-ce que Mme Decker dit qu'elle pourrait avoir la totalité et très facilement ? »). En effet, les élèves en difficulté ont tendance à fortement s'appuyer sur le discours de l'enseignant alors que les élèves plus à l'aise avec l'écrit et la gestion de différentes sources d'informations vont aller relire seuls la question initialement posée et s'appuyer sur le texte projeté pour y répondre. Cette modification vient probablement du fait que la PA a l'intention, consciente ou non, d'aider les élèves en reformulant et paraphrasant la question de départ ; partant de la volonté de renforcer l'adidacticité du milieu, cette modification ne le rend-t-elle pas plus complexe pour les élèves ?

Le deuxième temps significatif va montrer comment la professeure A décide spontanément de réaménager le milieu didactique pour faire se confronter deux hypothèses.

7.1.3. Deuxième moment significatif.

Contextualisation.

Le deuxième significatif se déroule durant dix minutes et il commence à la vingt-quatrième minute de la séance. Ce moment de la leçon commence de façon similaire au premier; la professeure a lu à voix haute le sixième extrait du texte « Vaudou » et elle pose une question d'anticipation destinée à envisager la suite du récit. La PA dit : « Alors ma question c'est : que va faire M. Decker? Sur votre ardoise. Elle lui dit « il me faut juste un cheveu ou un ongle avec ma poupée en cire je vais pouvoir te prouver que j'ai bien appris les rites vaudous ». Donc je vous demande: quelle va être la réaction de M. Decker ? On réfléchit. »(Tdp33). » Les élèves doivent dans un premier temps y répondre sur l'ardoise. De nouveau, la professeure circule et prend connaissance des réponses des élèves sur l'ardoise.

Extrait 4 : Rappeler le contrat didactique du débat.

34	PA	Comme tout à l'heure, je vais vous laisser débattre. Et on va commencer par Rémi. (E9)
35	E9	Il va lui donne des cheveux pour être certain que c'est des mensonges.
36	PA	Il va lui donner les cheveux pour prouver que c'est un mensonge ; parce qu'effectivement il n'a pas l'air d'y croire. On réagit ? Tu peux donner la parole.
37	E9	Ben…Julia…
38	E6	Euh, il va lui donner le cheveu et un bout d'ongle … pour voir si c'est vraiment vrai ou si c'est faux.
39	PA *(en se levant)*	Est -ce que ce tu viens de dire ça ne ressemble pas beaucoup à ce qu'a dit Rémi ? Donc la petite règle… quand cela a déjà été dit on ne le répète pas. D' accord ? Donc tu donnes la parole à qui ?

Tableau 6 : Rappeler le contrat didactique du débat.

Analyse.

En se levant et en se positionnant au centre, l'enseignante marque l'importance de sa remarque. Elle rappelle ici une règle du débat qui avait été énoncé en début de séance (*« On ne répète pas ce qu'ils (*les camarades*) disent. »)*. On peut se questionner sur l'impact de cette règle sur l'évolution du débat interprétatif. Le discours de la professeure peut parait contradictoire auprès des élèves ; la demande leur est faite de réagir aux propositions de leurs camarades mais sans se réapproprier leurs propos. Souvent, comme le fait l'enseignante au tour de parole 38, lorsque l'on approuve des propos on les reprend à son compte en les répétant.

En entretien d'auto confrontation simple :

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante pressent cette contradiction et la formule, « Là, on n'était pas débordé par le nombre de questions, est-ce que c'était si important? Je ne suis pas sûre mais… quand même en le reposant là il y a moins de risques qu'ils disent tous la même chose. » (EAC) A la question, « Dans le souci de faire avancer le débat ? », elle répond par l'affirmative. Cette règle du débat a donc été énoncée dans un souci de gestion du temps et de l'efficacité des échanges.

Synthèse :

On se situe ici au niveau chronogénique : l'enseignante souhaite, légitimement, faire avancer l'enquête de ses élèves de façon adaptée par rapport au temps imparti pour la séance.

Cette question apparait comme un dilemme pour les professeurs dans la régulation des échanges : faut-il permettre aux élèves de répéter les propositions pour se les approprier et prendre part à la recherche ou l'interdire dans l'objectif de faire avancer le temps didactique de façon chronogène ?

Extrait 5 : Rappeler le contrat didactique du Pas à Pas.

Dans cet extrait, un élément du contrat didactique est rappelé pour permettre à l'élève d'orienter sa stratégie.

41	E10	Je dis ce que j'ai écrit sur mon ardoise ?
42	PA	Oui, est-ce que tu veux réagir à ce qui a été dit ?
43	E10	J'ai écrit : c'est ridicule ça ne va pas marcher.
44	PA	C'est toi qui le penses ou c'est M. Decker qui pense ça ?
45	E10	C'est moi qui le pense.
46	PA	Donc là ce qui est important c'est de savoir ce que pense M. Decker et ce qu'il va faire et quelles sont ses intentions c'est surtout ça qui m'intéresse. Euh Jolan ?
47	E4	Il ne va pas lui donner.
48	PA	Pourquoi tu penses ça?
49	E4	Parce que vu que Mme Decker, elle a dit qu'elle pourrait le tuer juste avec la poupée vaudou et bien il ne va pas lui donner parce qu'il va être tué.
50	PA	D'accord. Donc là, pour l'instant on a deux idées; il va lui donner pour prouver que ça ne marche pas ou il ne va pas lui donner pour ne pas être tué c'est bien ce que tu penses, il a quand même des craintes, c'est ça ? Levez le doigt ceux qui pensent qu'il va donner un cheveu ou un ongle et… vous êtes… sept et levez le doigt ceux qui pensent qu'il ne va pas lui donner… D'accord. Alors voilà ce qu'on va faire euh…

Tableau 7 : Rappeler le contrat didactique du Pas à Pas.

Analyse.

La formulation du questionnement de la PA met l'élève E10 dans l'embarras et ce à plusieurs niveaux : la question de départ, affichée sur le diaporama, portait sur ce que M. Decker allait faire et non sur les pensées du personnage. De plus, la proposition de l'élève est hybride, elle a repris une phrase du texte qui ne correspond pas à la question posée, elle donne un avis sur la réussite de l'utilisation de la poupée Vaudou et elle ne répond pas à la question.

De nouveau, on peut penser que la difficulté de l'élève peut trouver son origine dans deux phénomènes : d'une part, le questionnement posé à la suite de l'extrait lu, de nouveau, n'a pas été formulé d'une seule manière. La première formulation, qui est aussi celle projetée dans le diaporama est « *Que va faire de M. Decker ?* », ce qui appelle une réponse concernant les actions futures du personnage. La deuxième formulation qui est oralisée par l'enseignante, à la suite de la lecture de l'extrait, est « *Quelle va être la réaction de M. Decker ?* ». Cette question parait plus complexe car elle peut accepter des réponses à la fois sur les actions du personnage mais aussi sur les paroles qu'il pourrait prononcer ou sur l'expression de ses sentiments. Enfin, lors des échanges avec l'élève E10, le questionnement porte à présent sur ce que pourraient être les pensées ou les intentions du personnage (Tdp 46). Cette évolution dans les questions est problématique pour la compréhension des élèves car le nœud de l'histoire est dans la contradiction entre ce que les personnage font, disent ou pensent. Ainsi, à ce niveau du récit, M. Decker dit être d'accord avec la proposition de sa femme, il va donc probablement donner un morceau d'ongle ou de cheveux mais ce qu'il pense est sujet à controverse : pense-t-il réellement que les rites Vaudou ne sont que « balivernes » ?

A partir du tour de parole 47, l'enseignante interroge l'élève E4 qui répond, de nouveau, comme dans le précédent moment significatif, à la question telle quelle avait été formulée la première fois. L'enseignante lui demande pourquoi il pense ça? (Tdp 48). Cette question, dans sa formulation, vient à l'encontre de la remarque qui a été faite précédemment à l'élève E10. L'élève (E4) justifie (Tdp49) en utilisant l'expression familière « vu que » montrant indirectement qu'il s'appuie sur le texte pour argumenter.

En entretien d'auto confrontation simple :

Ultérieurement, la professeure analyse la réponse de l'élève E10 : « En fait, cette élève-là a vraiment beaucoup de difficultés à comprendre les objectifs en général. Je pense qu'elle n'a pas forcément compris l'objectif du Pas à Pas et elle est restée centrée sur…, en fait elle a compris une information et elle va la redire. Mais pour elle c'est difficile d'avoir ce recul qu'on essaie de leur apprendre, se mettre à la place des personnages et qu'ils essaient de comprendre le but des personnages, leurs intérêts… C'est difficile pour elle, là elle est centrée sur j'ai retenu ça et oui « moi aussi je pense que c'est ridicule ».

Synthèse :

On évoque ici le déjà-là déficitaire chez certains élèves concernant le Pas à Pas et de façon globale les stratégies de compréhension en lecture. Outre le fait que le double questionnement a pu dérouter cette élève, on s'aperçoit qu'elle a des difficultés à distinguer ses opinions de celles des personnages mais aussi les actions et les intentions de ceux-ci. Les travaux du LéA recommandent de proposer de compléter des « bulles de pensées » des personnages afin que les élèves puissent s'identifier à ceux-ci et comprendre que leurs pensées peuvent être en contradiction avec leurs actions.

Le geste de régulation associé pourrait être de proposer aux élèves en difficulté à ce niveau de se mettre à la place du personnage : « Si tu étais à la place de M. Decker que ferais-tu ou que penserais-tu ? » Par ce geste d'aide, le professeur pourrait accompagner l'élève dans « la mise en relation des éléments du problème pour l'aider à s'orienter dans le milieu ». (DpE, 2021, p595)

Extrait 6 : Faire s'opposer deux hypothèses contraires.

Suite à ce moment de synthèse et dans le même tour de parole, la professeure, qui réfléchit en parlant, ces hésitations le montrent, décide de réorganiser complétement le milieu. La professeure A souhaite faire s'opposer deux hypothèses ; ainsi, cette opposition est signalée par une nouvelle organisation spatiale. Les élèves sont partagés en deux groupes assis au sol, face à face, séparant d'un côté, ceux qui pensent que M. Decker va donner quelques-uns de ses cheveux à sa femme et de l'autre, ceux qui pensent qu'il ne va pas lui en donner.

En entretien d'auto-confrontation simple :

La professeure explique que quand elle a « vu que c'était à peu près équilibré, c'est pas comme si c'était un seul élève…, je me suis dit que ça valait peut être le coup de les confronter. Donc là c'est quelque chose que je n'avais pas noté mais je m'étais dit que ça pouvait être intéressant d'un point de vue géographique que ce soit bien deux clans qui allaient défendre, qui allaient argumenter pour défendre leur position. Il y en a qui se sont mis en retrait. Alors mon intention… j'ai trouvé que c'était un moment crucial en fait où on se mettait à la place du mari et j'ai senti que certains doutaient de ce qu'ils disaient et justement on voudrait les amener à ça quelque part …. ».

Durant l'entretien d'auto-confrontation croisé, la professeure ajoute : « A ce stade-là, on n'a pas assez d'éléments pour trancher donc on garde les deux mais ça me paraissait intéressant de savoir… Pour qu'il y ait les deux clans. » La professeure B commente cette nouvelle organisation topogénique : « C'est intéressant. » Et l'enseignante A précise que « C'est la première fois et ce n'était pas prévu. », La professeur B s'étonne : « Ah oui donc ils devaient être surpris. Ah ! parce que le but, c'est qu'ils se parlent et en fait ils se retournaient vers toi. Donc oui…ils auront l'habitude après.»

Analyse :

L'enseignante pointe ici le problème de la nouveauté de l'organisation du milieu proposée ici qui vient s'ajouter à la difficulté que les élèves ont à comprendre les « règles du Pas à Pas » qui organisent les échanges. En choisissant de faire se confronter deux hypothèses, la professeure veut probablement aider ses élèves à entrer dans le débat et matérialiser l'action conjointe qu'elle veut voir se produire entre ces deux groupes d'élèves. Sa régulation s'exprime dans une réorganisation du milieu didactique, faisant s'opposer deux hypothèses contraires. L'enjeu didactique est d'accompagner les élèves vers une meilleure analyse de la situation textuelle en apportant un étayage au niveau de la planification : en réduisant l'enquête à deux questions opposées la professeure propose à ses élèves un milieu didactique à la fois organisé et structuré mais aussi collaboratif et interactif.

55	PA	Alors quelqu'un que je n'ai pas entendu qui pense… Alors, vous êtes le groupe qui pense qu'il ne va pas lui donner hein . Quelqu'un s'exprime pour dire pourquoi pensez-vous, alors c'est là-bas que vous vous ne tournez pas vers moi, et pourquoi pensez-vous qu'il ne va pas lui donner et vous expliquez aux autres. *(en se reculant)* Vas-y Côme

56	E11	Eh bien, moi je pense… qu'il ne va pas lui donner parce qu'il sait qu'elle peut très bien mentir… faire semblant.
57	*PA*	*(Interpelant **l'élève 2**, restée sur sa chaise)* Nina, attends deux secondes, si tu n'es pas là, tu te tais, écoute. Alors Côme, vas-y.
58	E11	Moi je pense… qu'il ne va pas lui donner parce qu'il sait qu'elle peut très bien mentir… faire semblant.
59	PA	Côme, si jamais elle a menti, elle fait semblant, est-ce que c'est dangereux pour lui donner ?
60	Des élèves de l'autre groupe.	Oui ça peut…
61	PA	Vous, vous êtes de ceux qui vont donner, hein, le cheveu, il va donner le cheveu hein ! Alors pourquoi pensez-vous ça ?
62	E6	Moi je pense qu'il va lui donner pour voir si c'est vrai ou faux, comme ça il va voir la réalité.
Une élève E8 du même groupe précise.		
63	E8	En fait dans l'histoire, il dit va chercher ta cire et ton épingle à chapeau donc du coup ça donne un indice. Peut -être qu'il va lui donner pour euh.. ben pour qu'elle la fabrique.
64	PA	Donc tu penses que quand il dit va chercher ta cire et ton épingle, il est honnête, c'est que vraiment il veut aller au bout ?
Un autre élève E 12 intervient.		
65	E12	Parce qu'au début il a dit qu'il ne croyait pas que c'était vrai, il n'y croyait pas, il veut essayer pour voir si ça marche ou pas.
66	PA	Voilà ce qu'il a dit, c'est qu'il n'y croyait pas, d'accord. (*en interpellant l'autre groupe)* Vous pouvez réagir, défendre votre argument, vous, non il ne lui donnera pas. Il y a Gabin qui dit qu'il n'y croyait pas donc… Jolan ?
67	E4	Non il ne va pas lui donner parce qu'il a peur de se faire tuer donc il ne va pas lui donner.
68	PA	Donc Jolan, tu penses que malgré … Gabin il dit…euh en fait il a dit qu'il n'y croyait pas et toi, tu penses qu'il peut mentir, peut-être… Jolan, en fait, il y croit ?
69	E4	Ben, il peut y croire un tout petit peu.
70	PA	Peut-être un tout petit peu, oui.
Une élève E7 de l'autre groupe désignée par un signe de tête de l'enseignante intervient.		
71	E7	Vu qu'il n'y croit pas, il dit que c'est pas vrai ben il va lui donner pour essayer.
72	Des élèves du même groupe.	Pour essayer, pour voir, après si ça marche…
73	PA	Pour essayer ?… bien d'accord…
74	E6	Après si ça marche, ben comment il va dire aux autres que ça marche ou pas ?
75	PA	Effectivement, il y a deux solutions : ou bien ça marche mais il ne sera plus là pour le dire ou bien ça ne marche pas.
76	E8	En vrai, ça marche la poupée vaudou, est-ce que ça marche ?
77	E13	Ben moi, j'ai pas essayé si ça marche ou pas...
78	PA	Dans les pour et les contre, est-ce qu'il y en a qui veulent redire des choses pour argumenter dans leur sens ? Ceux qui ont dit qu'il ne lui donnera pas,

		il ne va prendre ce risque et ceux qui ont dit si, il lui donnera, il a besoin de savoir si ça marche. Vous avez d'autres choses à rajouter ?
79	E6	Si… je pense qu'il va vraiment lui donner, pour vraiment le prouver que ça ne marche pas.
80	PA	D'accord (en acquiesçant). Très bien. Vous pouvez reprendre votre place. On se reconcentre. Si je fais un petit résumé dans les hypothèses recevables j'ai : il va donner le cheveu ou un bout d'ongle pour prouver que cela ne marche pas. Et deuxième hypothèse qui a été bien défendue aussi, il ne va pas lui donner au cas où ça marcherait. Il a peut-être un petit doute comme a dit Jolan, il ne va pas prendre le risque. Voilà nos deux hypothèses, je continue.

Tableau 8: Faire s'opposer deux hypothèses contraires.

Analyse :

Le réaménagement du milieu didactique faisant s'opposer deux groupes a permis aux élèves d'échanger et d'argumenter autour de deux hypothèses : ces échanges se sont déroulés de façon plus spontanée que lors du regroupement en U. Dans cette « transaction », l'enseignante a souhaité prendre une position de retrait en se faisant confronter deux propositions. Toutefois, on peut remarquer que cette réorganisation n'a pas permis de modifier la posture de la professeure et que ses gestes de régulation sont restés similaires à ceux de la première organisation spatiale : les échanges ont été régulés par les questions de la professeure.

Durant cet extrait, et pour la première fois, une élève fait référence au texte et par sa gestuelle elle pointe le texte projeté sur le TBI. (Tdp 63) En réintroduisant le texte dans le milieu didactique, cette élève apporte des éléments déterminants pour donner des réponses : M. Decker est déterminé à permettre à Mme Decker d'utiliser la poupée Vaudou. Cette élève se place ainsi en position topogénique haute par la « densité de son savoir » (DpE, 2021, p606), savoir qui lui est apporté par le texte. Ainsi, M. Decker est déterminé à permettre à son épouse de mettre en place le rite Vaudou comme le montre cette élève E8, mais va-t-il donner ses cheveux ? C'est à ce niveau que se situe la « réticence » du texte et donc de l'enseignante, elle porte ici sur un élément du milieu, le texte auquel les élèves doivent se référer pour comprendre le sens du texte. On peut craindre que cette organisation en deux groupes opposés ne fasse obstacle à l'évolution des avis des élèves sur chacune des hypothèses, tant il est difficile de se désolidariser d'un collectif pour marquer un changement d'opinion. Pourtant suite à cet échange, il y a doute chez certains de ceux qui pensent qu'il va lui donner ses cheveux (Tdp 60), c'est ce que voulait l'enseignante.

En entretien d'auto confrontation simple :

L'enseignante analyse ce passage dans son entretien, elle constate qu'elle « ne se souvenai(t) plus si on était allé assez loin pour qu'on arrive à ça. Et je vois que si en fait. Il faut qu'ils arrivent à ce qu'ils disent, ceux qui disent qu'il va vraiment donné son cheveu, ils disent comme ça il va vérifier mais il ne peut plus vérifier s'il est mort ; donc du coup, ce n'était pas logique ? Il y en a un qui est en train de douter là, en se disant ben mince… Donc en fait, c'est aller au bout de ce que je voulais. Ceux qui sont sûrs que ça ne marche pas, ils le défendent bien mais il faut vraiment être sûr que cela ne marche pas et… Et bien en fait là maintenant avec du recul, je me dis que j'aurais peut-être dû plus mettre en valeur l'argument qu'il veut voir si ça marche mais il ne sera pas là ensuite pour en profiter. Plus le mettre en valeur, je l'ai un peu relevé mais pas assez je crois.»

Synthèse.

Lors de ce moment de la séance, la professeure décide de façon non planifiée de réorganiser le milieu didactique; ce faisant, elle fait preuve d'ingéniosité et d'expertise. En effet, la décision de cette adaptation se fait de façon très rapide suite au prélèvement d'indices dans les réponses des élèves. Qu'apporte ce réaménagement du milieu ?

Tout d'abord, les élèves sont amenés par leur installation dans un groupe à se positionner par rapport à l'une ou l'autre des hypothèses. De même, dans la classe de la professeure B, les élèves sont invités à agiter leurs mains lorsqu'ils sont d'accord avec une proposition. C'est une façon pour certains élèves qui ne s'expriment que très peu de prendre part aux échanges.

En ne proposant que deux hypothèses, la professeure réduit la complexité du milieu ce qui redirige la recherche des élèves non plus sur les hypothèses mais sur les éléments qui pourraient confirmer la validité d'une des deux propositions notamment dans le texte lui-même ou dans la cohérence des hypothèses avec les éléments textuels connus.

Enfin, en positionnant les élèves en groupe, face à face au sol, la professeure modifie la proxémique des actants et redirige leur attention vers les défenseurs de l'hypothèse contraire plutôt que sur elle-même.

Toutefois, comme c'est la première fois qu'elle propose cette configuration, les élèves attendent le guidage de l'enseignante et comme le souligne la professeure B lors de l'EAC croisé « ils auront l'habitude après ».

Intéressons- nous à présent aux résultats apportés par la séance de la professeure B.

7.2. Résultats concernant la professeure B (PB)

7.2.1. Contextualisation.

La leçon filmée chez la professeure B est la première mettant en place le canevas d'enseignement du « Pas à Pas » dans cette classe pour cette année scolaire. Toutefois, l'enseignante précise que « les CM2 en ont fait 4 ou 5 séances et les CM1 en ont fait deux avec leur enseignante » l'année précédente. Les élèves sont donc familiers avec ce dispositif d'enseignement. La séance s'appuie, comme pour la séance de la professeure A, sur l'étude de la nouvelle « Vaudou » (Frédéric Brown, 1963). La professeure avait fractionné le récit en six courts épisodes en s'appuyant sur les nœuds de compréhension qu'elle avait décelés. La segmentation du texte et le questionnement différent de celui pensé par la professeure A. Toutefois, les questions formulées avaient aussi pour but de clarifier la situation narrative et d'anticiper une poursuite du récit concordante avec les éléments déjà révélés.

Pour cette séance, les élèves sont restés à leur place habituelle, regroupés en îlots de quatre ou cinq. L'enseignante « les laisse toujours en îlots, ils arrivent toujours à discuter, à s'écouter, ça ne pose pas de souci. ». Tout au long de la séance, la professeure est restée debout face aux élèves près du tableau et de l'ordinateur relié au vidéoprojecteur.

Pour entrer dans cette séance, l'enseignante annonce qu'elle va porter sur la compréhension de textes. Les élèves évoquent spontanément le canevas du Pas à Pas en précisant qu'ils vont « découvrir un texte découpé en épisodes ». La professeure précise que le travail va porter sur « tout le cheminement de [leur] réflexion pour voir s'ils comprennent bien le texte. On va apprendre à comprendre un texte ». Les « règles » du débat ne sont pas explicitées ici. Durant l'entretien d'auto confrontation, l'enseignante précise que « ce sont des enfants qui connaissent le principe, j'ai voulu leur rappeler que c'était pour apprendre à comprendre un texte. Voilà mais ils savent. » et confirme lors de l'EAC croisé « oui ils connaissaient. ».

De même que lors de la séance menée par la professeure A, un temps est consacré à la présentation du contexte géographique et culturel et à l'explicitation du lexique : la situation géographique d'Haïti, le principe des rites Vaudou avec utilisation d'une poupée d'envoûtement, la signification du mot « superstition » et du mot « balivernes » sont évoqués ici. Le temps consacré à cette phase est relativement court, il a une durée de 3minutes et 20 secondes. Durant les entretiens, la professeure l'évoquera à deux reprises, jugeant que « cela aurait mérité un temps beaucoup plus long d'explication du vocabulaire. » (EAC) et qu'elle

aurait dû anticiper ce travail sur le lexique et le contexte, ainsi « il aurait fallu poser le contexte et un peu culturellement aussi. Cela aurait mérité un travail avant et même des textes en réseau avant ce texte-là. ». Lors de l'EAC croisé, elle ajoute « il y en a plein qui ne connaissaient pas.(le rite Vaudou) Mon souci c'est que je n'ai pas assez anticipé et je l'ai fait juste avant la lecture et je me dis que j'aurais peut-être dû prendre beaucoup plus de temps, le faire la semaine d'avant. ». Elle estime que ce manque d'étude préalable a pu gêner l'accès à la compréhension de certains élèves.

Comme présenté précédemment pour la leçon de l'enseignante A, une seconde phase de la leçon est engagée : elle consiste en l'alternance de temps de lecture des épisodes et de réponses à des questions posées par la professeure. De façon similaire à l'enseignante A, elle demande à ces élèves d'écrire leur réponse sur leur ardoise « à des moments-clés quand il y a des hypothèses » et qu'elle veut « qu'ils réfléchissent avant. ». De nouveau, deux moments significatifs ont été sélectionnés car ils permettent de mettre en évidence l'activité de régulation didactique chez cette professeure accompagnant l'émergence des hypothèses.

7.2.2. Premier temps significatif.

Le premier moment significatif repéré dure de 7 minutes 52 secondes à 13 minutes et 5 secondes. Le premier épisode du texte « Vaudou » a été lu aux élèves. L'enseignante a posé une seule question de clarification (« Quelle est la situation ? ») à laquelle les élèves ont répondu directement à l'oral. Puis il est demandé aux élèves de faire un rappel de récit en reformulant le début du texte. Les élèves demandent la parole en levant le doigt, la professeure la distribue en pointant les élèves de son index.

Ainsi, l'extrait choisi commence par la lecture du second passage du texte et une question est posée. Les élèves doivent dans un premier temps y répondre sur l'ardoise. L'énoncé de cette question est « A quoi pense Mme Decker lorsqu'elle dit cela ? ». Pendant que les élèves réfléchissent et écrivent sur leur ardoise, la PB circule et prend connaissance des réponses pour « savoir eux ce qu'ils en pensent, pour avoir un petit peu une photographie de l'ensemble de la classe. » et elle précise qu'elle « se sert de leurs écrits pour pouvoir démarrer. » (EAC). Après ce temps de réflexion, les élèves sont interrogés d'un simple mot « Alors ? ».

Extrait 1 : Lancer le débat.

1	PB	A quoi pense Mme Decker lorsqu'elle dit cela ? Ecrivez. (fait le signe d'écrire)
L'enseignante circule et prend connaissance des réponses des élèves sur l'ardoise.		
2	PB	C'est bon ? Alors…
3	E1	Elle va prendre une poupée vaudou et l'utiliser sur M. Decker.
4	E2	Elle va faire un rite vaudou.
5	PB	Vous écoutez ce que les autres disent et vous réagissez. Vous avez écrit quoi les autres ? Timéo ?
6	E3	Mme Decker pense à le manipuler.

Tableau 9 : Lancer le débat.

Analyse :

Lors de l'EAC, cette enseignante avait précisé qu'elle choisissait de « ne pas interroger celui qui percute tout de suite » mais « un élève où il peut y avoir discussion, pas celui qui me donne la solution entre guillemets, pas ce que j'attends mais un autre exprès pour lancer le débat. » Contrairement à ce qu'elle avait prévu de faire, la professeure ouvre les échanges en donnant la parole à une élève qui va formuler une réponse en cohérence avec le texte.

Lors de l'entretien, l'enseignante se souvient : « J'étais un peu en perdition quand même… parce que ça ne démarrait pas et je n'avais pas beaucoup d'hypothèses et ça ne discutait pas. Donc je me dis soit on reste sur ces propos…sur les hypothèses des trois là et j'avais vu d'autres choses sur les ardoises. ». A ce moment-là de la séance, elle s'est sentie en difficulté pour faire verbaliser des hypothèses variées. Elle sait que des élèves ont formulé des propositions différentes et souhaite qu'elles soient verbalisées.

En entretien d'auto confrontation croisé :

Au cours de l'entretien AEC croisé, les enseignantes reviennent sur ce moment et constate que « en fait ça patinait parce qu'ils me disaient tous leur réponse et il n'y avait pas de débat ; donc je me suis dit, je ne peux pas en rester là.» L'enseignante A suggère une explication à la situation, elle pense que « la première (élève) qui s'exprimait c'était juste quelque part, je pense que tous sont dit, on ne va plus oser parler parce qu'ils se sont dit « ça, ça doit être la bonne réponse. ». La professeure B confirme et estime qu'elle n'a « pas été assez perspicace », qu'elle a « mal joué sur ce coup-là.». En revoyant la vidéo, elle juge avoir fait une « erreur » en interrogeant la première élève ; « Je n'aurais pas dû l'interroger, elle. Elle, elle sait, souvent quand C. (E1) prend la parole, elle est écoutée parce qu'elle est fine… ».

Les gestes didactiques de régulation que révèle cet extrait sont complexes. Après avoir posé une question, la professeure circule entre les îlots pour prélever des informations sur le raisonnement des élèves en observant les réponses données de façon succincte sur les ardoises. A partir de cette observation, qui dans cette séance a duré moins de deux minutes, l'enseignante doit définir à quel élève elle va donner la parole, c'est-à-dire sur quelle proposition va s'engager les échanges. La prise de décision est extrêmement rapide : à partir du moment où la PB reprend la parole après le temps de réflexion (« C'est bon ? Alors… » Tdp2 , les élèves lèvent la main et l'enseignante désigne l'élève qui s'exprimera le premier. Ce simple geste de désignation d'un élève qui ouvre les échanges prend dans le cadre du déroulement du Pas à Pas une nature didactique de par sa détermination dans l'expression des différentes hypothèses.
D'un point de vue chronogénique, le déroulé de la séance apparait comme au point mort ; l'enseignante s'interroge sur les choix didactiques qui se présentent. (« A ce moment-là je me dis « Je fais quoi je relance le débat ou pas ? », quitte à avoir des hypothèses un peu plus larges. »).

Synthèse :

Comme la professeure A, l'enseignante régule son activité et celle des élèves en prélevant de façon très rapide des informations sur le raisonnement des élèves suite à la question posée. Le passage à l'écrit sur l'ardoise permet un temps de réflexion pour les élèves et pour la professeure. Durant cette pause dans les échanges, celle-ci observe les élèves et leurs productions : il s'agit de prendre des indices sur l'engagement dans la tâche, sur le contenu sémantique des écrits produits et leur cohérence avec le texte. Dans le même temps, la professeure doit choisir quels élèves elle interrogera pour « lancer le débat ». Cette prise de décision demande à la fois une concentration sur l'activité, une connaissance fine des élèves et une capacité d'analyse de l'écart entre la réponse attendue et les réponses rédigées par les élèves. Il arrive aussi fréquemment qu'il faille interpréter l'absence de réponse d'un élève : est-il désengagé de l'activité, a-t-il des difficultés pour passer à l'écrit ou encore pour comprendre la question ou le texte ?
La régulation consistant à lancer le débat par la désignation d'un élève résulte d'un raisonnement stratégique complexe du professeur.

Extrait 2 : Réaffirmer le contrat didactique.

7	*PB*	*Mme Decker pense à le manipuler. Vous pensez quoi de ce qui vient d'être dit ? C, elle dit, tu avais dit quoi C ?*
8	*E1*	*Elle va prendre une poupée vaudou et l'utiliser sur M. Decker.*
9	*PB*	*Elle va prendre une poupée vaudou et l'utiliser sur M. Decker… T dit elle va le manipuler. Tu dis…*
10	*E2*	*Elle pense qu'elle va faire un rite vaudou.*
11	*PB*	*Elle va faire un rite vaudou. J'ai vu plein d'autres réponses, alors ceux qui ont écrit autre chose, vous avez le droit quelle est votre réaction par rapport à ce qui vient d'être dit ? Lena ?*
12	E4	Ben moi, maintenant je pense un peu la même idée que C, elle va faire un rite vaudou pour…
13	PB	Alors tu dis maintenant je pense un petit peu la même chose que C, d'accord. Tu pensais quoi avant ?
14	E4	Qu'elle voulait plus de sous, enfin…
15	PB	Les autres ?
16	E5	Je pensais comme H maintenant je pense comme C.
17	E6	Moi aussi, je pensais comme H maintenant je pense comme C.
18	PB	Et pourquoi ? Pourquoi ? Mael ?
19	E7	Parce que le texte, il s'appelle Vaudou, on parle de Vaudou.
20	PB	D'accord.
21	E2	Ben moi aussi du coup je pensais ça mais après je me suis concentrée sur la poupée vaudou et je pense que parce que la moitié dans la phrase Mme Decker elle dit.

Tableau 10 : Réaffirmer le contrat didactique.

Analyse :

En faisant reformuler les propositions des premiers élèves s'étant exprimés, l'intention de la professeure n'est pas de les valider mais de le soumettre aux autres élèves ; ces éléments sont mis à discussion dans le jeu didactique, ils peuvent être contestés ou validés. La professeure réaffirme « le droit » des élèves à se positionner par rapport à ces propositions, le « droit » à l'expression de toutes propositions. Elle rappelle ici le contrat didactique du débat interprétatif en réassurant les élèves qui avaient formulé par écrit d'autres propositions et en les invitant à les proposer en réaction par rapport à ce qui a déjà été énoncé. La professeure régule en demandant aux élèves de mettre en commun leurs idées.

De plus, elle permet par l'expression de l'évolution de la pensée des élèves la justification et la validation des premières hypothèses en appui sur le texte (le titre du texte, la poupée Vaudou). La professeure a donc fait « redémarrer» le débat et validé les premières hypothèses par leur justification et ce par des gestes de régulation précis ; elle a pris en compte les premières propositions en les reformulant elle-même et en les faisant reformuler, elle a questionné les

élèves qui avaient formulé d'autres propositions, elle a fait expliciter le raisonnement des élèves et justifier les propositions par le retour au texte. C'est ce que montre de façon encore plus nette le deuxième moment significatif.

7.2.3. Deuxième temps significatif.

Contextualisation.

Ce deuxième temps se déroule durant dix minutes et vingt secondes et il commence à la vingt-troisième minute de la séance. Ce moment de la leçon commence de façon similaire au premier; la professeure a lu à voix haute le dernier extrait du texte « Vaudou » et elle pose une question de clarification destinée à expliciter la chute du récit (« Que s'est-il passé ? »). La vidéo montre l'enseignante qui circule auprès des élèves et lit leur réponse sur l'ardoise.

Extrait.3 : Accompagner le raisonnement des élèves.

Dans cet extrait, deux élèves sont en difficulté pour exprimer leurs idées : le premier énonce sa phrase avec une erreur de nature syntaxique et le deuxième est dans l'incapacité d'expliciter son raisonnement. La PB va adapter sa régulation à ces obstacles.

Après le temps de réflexion, l'enseignante répète la question utilisant exactement la même formulation : « C'est bon ? Que s'est-il passé ? » (Tdp25) Puis elle rappelle quelle est « l'enquête » (Sensevy, 2001, p. 204) à mener et annonce la phase de l'énonciation des propositions.

25	PB	Il n'avait pas cru au Vaudou mais c'était un homme de précautions, qui ne prenait jamais de risques inutiles. Il avait toujours été exaspéré par l'habitude qu'avait sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux. Que s'est-il passé ? Ecrivez sur votre ardoise.
L'enseignante circule et prend connaissance des réponses des élèves sur l'ardoise.		
26	PB	C'est bon ? Que s'est-il passé ?
27	E8	Elle a tué M. Decker.
28	PB	Elle a tué M. Decker ?
29	E5	Elle a pris les cheveux qu'il y avait sur la brosse à sa femme.
30	PB	Tu peux répéter ce que tu viens de dire ? »
31	E5	Elle a pris les cheveux qu'il y avait sur la brosse à sa femme.
32	PB	Elle a pris les cheveux qu'il y avait sur la brosse à sa femme. Qui est le « elle » ?
33	E5	Euh… il
34	PB	Il a pris les cheveux qu'il y avait sur la brosse à sa femme.

35	E3	Elle se l'est fait à elle-même.
36	PB	Elle se l'est fait à elle-même… C'est-à-dire ?
37	E3	Elle a, elle a … Enfin, je ne sais plus ce que je voulais dire…
38	PB	Ok. Pauline ?

Tableau 11 : Accompagner le raisonnement des élèves.

Analyse :

Dans ce passage, l'enseignante accompagne l'élève E5 dans la reformulation de sa proposition par une demande répétition dans le but de faire prendre conscience à l'élève de l'incohérence textuelle de sa phrase. L'élève ne modifie pas sa phrase alors l'enseignante répète la phrase en mimant une lecture suivie par le doigt pour chaque mot et questionne l'élève sur la pronominalisation. L'élève prend conscience de son erreur et la corrige. La régulation de cette enseignante n'est pas seulement basée sur sa parole mais aussi sur une gestuelle regroupant un certain nombre de gestes codifiés et récurrents.

En entretien d'auto confrontation simple :

J'interpelle la professeure sur ce mode de régulation. L'enseignante dit qu'elle ne l'avait jamais noté mais constate «je le fais souvent ça, je le fais tout le temps dans la classe. ». Elle pense agir ainsi « pour capter leur attention » et que cette régulation « vient en complément. » des paroles. De même, un code gestuel est instauré auprès des élèves qui agitent leurs mains « comme des marionnettes » quand ils sont d'accord avec ce qui est énoncé.

L'élève E3 interrogé au tour de parole suivant (Tdp 35), énonce une proposition importante car elle montre qu'il a compris que Mme Decker est morte, qu'elle a été prise à son propre stratagème. L'enseignante choisit de ne pas insister. Ainsi, elle perçoit dans la réponse de son élève que son raisonnement n'est pas abouti et qu'il ne peut pas expliquer sa déduction. Elle choisit de poursuivre les échanges en laissant le temps à cette construction. « L'expression est orientée par l'intention de taire » (DpE, 2019,p15) c'est-à-dire que la professeure reprend les paroles de l'élève puis les questionne car elle sait que cet élève est proche du savoir et que son questionnement peut permettre de l'expliciter. Mais l'élève ne trouve pas les mots pour expliciter son raisonnement. La PB diffère donc cette révélation.

En entretien d'auto confrontation simple :

Elle explique « Je réceptionne ce qu'ils me disent, je réceptionne, j'écoute et puis j'attends qu'il y en ait un qui me dise « En fait, ça s'est retourné contre sa femme. », la plupart avait marqué M. Decker est mort, pour faire réagir les autres. » Toutefois, elle précise : « J'essaie de m'effacer de plus en plus, c'est à eux de construire, j'essaie qu'ils construisent et moi j'apporte le moins possible. J'essaie beaucoup de les faire échanger en leur disant qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, leur faire comprendre que ça se construit. »

Synthèse :

La régulation est ici complexe et adaptative pour accompagner les deux élèves de façon différenciée. Concernant le traitement de l'erreur de l'élève E5 la PB, en posture haute, lui fait répète la phrase de l'élève et le questionne sur le personnage désigné par le pronom personnel pour aboutir chez cet élève à une conscientisation de l'erreur d'énonciation. Concernant la proposition de l'élève E3, les gestes d'aide sont de la même structure : d'abord une reprise de l'énoncé puis un questionnement pour amener l'élève à clarifier et justifier son raisonnement. Mais devant les hésitations de son élève, la professeure s'aperçoit que cette transaction ne sera pas chronogène et elle diffère pour permettre à l'élève de construire la justification de son hypothèse.

Extrait.4 : Répéter et questionner.

Dans cet échange, la PB réceptionne les hypothèses des élèves en cohérence ou non avec le texte de la même manière : elle répète la proposition sans la modifier, mot pour mot puis questionne pour clarifier celle-ci.

39	E9	M. Decker, il n'avait pas cru que la poupée vaudou marche et du coup il a été surpris que ça marche.
40	PB	Il n'avait pas cru mais il a été surpris que ça marche. Donc ça veut dire quoi, dans ta tête, tu penses à quoi ?
41	E9	Que la poupée vaudou, elle marche.
42	PB	Ok
43	E2	Ça marche et du coup M. Decker, il meurt.
44	PB	M. Decker meurt.
45	E3	Il a pris les cheveux qui étaient dans la brosse de sa femme comme ça, elle se, elle se fait mal elle-même.
46	PB	Il a pris les cheveux de la brosse à sa femme comme ça elle se fait mal elle-même, d'accord.

Tableau 12: Répéter et questionner.

Analyse :

La régulation des propositions erronées ou non est une simple répétition sans nuance de ton. Sa dialectique réticence/ expression peut se définir ainsi : la réticence de la professeure quant à la chute du texte est totale mais son expression peut se formuler ainsi : « Le débat n'est pas clos, il faut vous en emparer. ». En effet, ces échanges montrent que les élèves sont partagés : certains pensent que M. Decker est mort, d'autres pensent que c'est Mme Decker qui est morte. L'enseignante régule en attribuant la parole, répétant les propositions et en demandant des précisions. Cette association de ces deux gestes de régulation, répéter et questionner, est une structure récurrence mise en place dans cette séance de Pas à Pas chez cette professeure.

En entretien d'auto confrontation croisé :

L'enseignante B commente cet aspect de sa pratique : « Je les interroge et surtout j'écoute bien… Alors il faut être hyper attentif… » et la PA confirme : « Oui, tu ne fais que répéter pour relancer et pour que ce soit un élève qui réagisse. ». La PB explique : « Oui que ça vienne d'eux. En même temps, je trouve que ça les tient aussi si on questionne toujours parce que si je parle et si je valide trop vite, si je vais au-devant d'eux, à un moment donné ils vont dire pfff c'est la maitresse qui parle. Ce sont eux qui doivent avoir la main, ce n'est pas moi. Moi j'ai toujours ça en tête, ce n'est pas moi, il faut que ce soit eux qui avancent et moi je suis là pour impulser.».

Synthèse :

L'action conjointe de l'enseignante B et des élèves avance pas à pas la chronogénèse est caractérisée par une révélation très lente et progressive des objets de savoir, dans un jeu de questionnement /réponse / reprise entre la professeure et les élèves. Au cours de ce dialogue sémiotique, les questionnements, réponses et reformulation échangés dans cette action conjointe participent à la construction du sens du texte. En répétant les paroles des élèves, la professeure ne les valide pas mais elle attire l'attention des élèves, elle oriente leur regard et leur raisonnement sur celles-ci par un effet de « proxémie » (DpE, 2019, p602).

La professeure est à la fois très présente physiquement, par sa gestuelle et sa place devant les élèves mais aussi dans les échanges car chaque propos d'un élève est suivi d'un propos de la professeure mais sa réticence est telle qu'elle s'efface pour laisser les élèves construire leur raisonnement à travers leurs transactions.

Extrait.5 : Orienter le regard des élèves vers des éléments du texte.

Contextualisation.

De nouveau, on constate un ralentissement, voire un blocage dans la progression du raisonnement des élèves vers la résolution du problème, vers l'accès au sens du texte. La professeure décide alors de faire redémarrer la recherche en réintroduisant le texte, dans le milieu didactique, en redirigeant l'attention des élèves vers celui-ci.

51	E10	Mais dans la poupée… dans la figurine, il y a aussi les cheveux de M. Decker.
52	PB	Y a-t-il les cheveux de M. Decker dans la figurine ?
53	Des élèves	On ne sait pas …
54	PB	On ne sait pas ?
55	E11	Il y a des cheveux mais des cheveux de qui…
56	PB	On ne sait pas ah… On ne sait pas… Ah !
57	E11	Des cheveux de qui ?
58	PB	Euh… Je vais vous montrer là *(Reviens au texte projeté au tableau.)* « *D'accord, dit M. Decker, va chercher ta cire et ton épingle à chapeau. Il jeta un coup d'œil à ses ongles. « Mes ongles sont un peu courts, je vais plutôt donner quelques cheveux. Quand il revint, portant quelques cheveux dans un couvercle de flacon de pharmacie, Mme Decker était en train de pétrir la cire. »*
59	59	On ne sait pas c'est les cheveux de qui…
60	PB	Tom, il dit on ne sait pas les cheveux de qui.
61	E10	Il dit je vais te donner quelques cheveux.
62	E11	On ne sait pas les cheveux de qui.
63	E12	Après, le texte après, il dit que sa femme, elle nettoie jamais sa brosse à cheveux.
64	PB	Oui.
65	E11	Eh bien si ça se trouve il a pris des cheveux .
66	PB	Oui. Il a pris des cheveux sur la brosse de sa femme, si ça se trouve. Effectivement, on ne sait pas quels cheveux il a mis. Les siens, ceux de sa femme. *(Retour au texte projeté)*. La dernière phrase : « *Il avait toujours été exaspéré par l'habitude de sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux. »*On a cette phrase-là. Cléa…
67	E1	Il n'avait pas cru au vaudou mais c'était un homme de précaution qui ne prenait jamais de risques.
68	PB	Alors ?
69	E1	Il a pris les cheveux de sa femme comme ça si ça marchait que ça ne retombe pas sur lui que ça retombe sur sa femme.

Tableau 13 : Orienter le regard des élèves vers des éléments du texte.

Analyse :

Durant cet échange qui a duré deux minutes, les élèves débattent sur un nœud de compréhension du texte : à qui sont les cheveux qui ont été intégrés dans la poupée Vaudou et par conséquent quel personnage est mort. L'enseignante questionne ses élèves sur ce point déterminant du texte : « Y a-t-il les cheveux de M. Decker dans la figurine ? ». Elle propose ce questionnement qui n'avait pas été prévu lors de la préparation du Pas à Pas à la classe et patiente jusqu'à ce que les élèves, en s'appuyant sur le texte, en concluent que M. Decker n'est pas mort car il a pris les cheveux sur la brosse de sa femme. A ce moment, l'enseignante est en position très haute au niveau topogénique ; elle reprend le débat en main en questionnant et redirigeant l'attention des élèves vers le texte projeté. Toutefois, ici, la question de la réticence/ expression est forte car l'enseignante veut « éclairer la lanterne » des élèves sans trop dévoiler le ressort de l'implicite qui fait l'intérêt du texte. C'est pourquoi, elle choisit de ne pas lire le passage le plus déterminant mais un passage précédent qui apporte des éléments.

En entretien d'auto confrontation simple :

Elle précise « il fallait qu'ils fassent la relation entre les deux et ils ne l'avaient pas forcément faite. Je fais un retour au texte, je pointe le texte et me disant, en espérant de me dire, mais il y en a bien un qui va faire la relation entre les ongles « Ben non, j'ai les ongles trop courts, je vais prendre des cheveux.de ma femme. » .

Synthèse :

Les professeures ont fait le choix de ne pas donner le texte aux élèves mais de le projeter. Par le passé, elles ont déjà mené des séances durant lesquelles le texte était remis aux élèves par épisode suivant le principe du Pas à Pas. Que modifie cette nouvelle organisation du milieu ? Les élèves n'ayant plus le texte sous les yeux pour le relire ou y surligner des éléments s'y réfèrent-ils tout autant ?

La PB décide d'orienter le regard de ses élèves sur le texte en leur relisant un extrait du texte. Par ce geste didactique, elle apporte une aide en pointant une partie du texte pour permettre à ses élèves de mettre en lien des éléments leur permettant de saisir l'implicite du texte en faisant des inférences entre les indices laissés par l'auteur. Il s'agit ici d'accompagner l'appropriation d'une stratégie de lecteur.

Extrait.6 : Faire émerger une stratégie de lecture.

L'enseignante veut s'assurer que tous les élèves ont compris le sens du texte. Elle les questionne de nouveau sur les hypothèses erronées qu'elle avait pu lire sur les ardoises.

70	PB	Ok. Alors pourquoi il a été surpris ? M. Decker ?
71	E5	Il a été surpris que ça marche.
72	PB	Il a été surpris que ça marche, d'accord.
73	E10	Il a été surpris que ça marche **parce qu**'il a trouvé les cheveux sur la brosse de sa femme **parce que** lui, il ne prend jamais de risques.
74	PB	Donc il a été surpris que ça marche mais vous m'avez mis M. Decker est mort… (Silence) Ah ! Redis voir ce que tu viens de dire.
75	E2	J'ai changé d'avis.
76	PB	Ah ! J'ai changé d'avis.
77	E14	C'est sa femme qui est morte, si ça se trouve.
78	PB	C'est sa femme qui est morte, si ça se trouve. On refait l'histoire dans sa tête. Alors les autres vous en pensez quoi de ce qui vient d'être dit. Tom, tu dis que tu as changé d'avis alors ton avis c'est quoi maintenant ?
79	E2	Ben… c'est… les cheveux à sa femme…
80	E10	Moi aussi, j'ai changé d'avis parce qu'au début je pensais que les cheveux c'était ses cheveux à lui et non mais je pense que c'est les cheveux de sa femme **parce qu'on** dit qu'il prend jamais de, il prend des précautions, il ne prend jamais de risques…
81	PB	Ok. Il ne prend jamais de risques, ça veut dire ? Il s'est dit quoi dans sa tête à ce moment-là M. Decker ? Quand il a pris des cheveux ? On ne sait pas lesquels… il s'est dit quoi dans sa tête ?
82	E13	Si ça se trouve ça va marcher.
83	PB	Si ça se trouve ça va marcher. Alors ?
84	E15	Et puis pour ne pas que ça retombe sur moi, il faudrait les cheveux de sa femme.
85	PB	Ok. Il faut peut-être les cheveux de ma femme parce que moi je prends des précautions. Ok. Donc il prend des cheveux on ne sait pas lesquels dans le texte précédent. A un moment donné, là, on vous dit : « M. Decker fut très surpris. » Vous vous souvenez ? Il est très surpris de quoi ?
86	E6	Que ça marche.
87	PB	Que ça marche ? C'est-à-dire ?
88	E6	Euh… Que sa femme, elle ait mal.
89	PB	Que sa femme, elle ait mal ? Qu'est-ce qui a marché ?
90	E10	La poupée vaudou.

Tableau 14: Faire émerger une stratégie de lecture.

Analyse :

Comme précédemment, entendant qu'un élève a changé d'avis, la PB saisit cette opportunité pour expliciter le raisonnement évolutif de ses élèves, elle « essaie de réguler tout ce qui peut être dit. ». Elle dit avoir entendu « moi, j'ai changé d'avis. » (Tdp75) et que « là il faut sauter sur l'occasion. C'est la décision, elle se prend tic… (claquement de doigts) ». Elle ajoute :

« Quand Charlize dire « Moi, j'ai changé d'avis. » Je fais « Ah ! ». C'est gagné un petit peu, quoi. Parce que je pense que d'autres… peut-être n'osaient pas le dire. »

En entretien d'auto confrontation simple :

La professeure évoque sa régulation en ces termes : « Je les interroge et surtout j'écoute bien… Alors il faut être hyper attentif… Ah là, je réceptionne et j'analyse en même temps et je vois un petit peu comment ils réagissent parce que ceux qui ne lèvent pas la main, ils ont des expressions sur le visage donc des fois je chope le truc en disant là, il a fait une grimace, voilà… Il n'a pas l'air d'accord. Je demande « Tu peux expliquer pourquoi ? ».

Une nouvelle fois, la régulation se définit dans des gestes complexes; la professeure questionne les élèves pour les amener à verbaliser leur raisonnement, son discours est construit sur ce qu'elle perçoit, entend, comprend du discours de ses élèves. Elle réceptionne les propositions des élèves et les analyse en acte mais elle est en même temps attentive aux mimiques de ceux qui ne s'expriment pas afin de les solliciter. Elle saisit l'opportunité… Les propositions des élèves sont à l'origine de actions et du questionnement de la professeure et donc de l'action conjointe qui se développe dans les échanges.

Synthèse :

On entre ici dans une phase de la séance que l'on peut qualifier de métacognitive. La PB amène les élèves à prendre conscience qu'ils ont au fil de la lecture révisé leur idée-première. C'est une stratégie de lecteur-expert que d'être capable de modifier le film mental construit au fil de la lecture.

Extrait.7 : Faire construire un raisonnement.

La réponse d'une élève (E9) fait réaliser à la PB que tous n'ont pas compris la chute du texte. Elle les guide alors dans la construction d'un raisonnement en faisant rappeler les différents indices du texte.

91	PB	Alors ? Le résultat de l'histoire, la fin de l'histoire ? Que s'est-il passé ? Pauline ?
92	E9	Il est mort.
93	PB	Il est mort ?
94	Des élèves.	Elle est morte. Elle.
95	PB	Vous en êtes sûrs ?

96	Des élèves.	Oui. / On ne sait pas.
97	PB	On ne sait pas ?
98	E9	S'il a pris les cheveux de sa femme c'est qu'elle, elle meurt.
99	PB	Pourquoi tu dis « si » ?
100	E9	Ben on est pas sûr …
101	PB	On est pas sûr ? On n'est pas sûr qu'il a pris les cheveux de la brosse de sa femme ? On est sûr ou on n'est pas sûr ?
102	E ?	Ben on nous dit qu'il avait toujours été exaspéré …
103	PB	Il avait toujours été exaspéré par l'habitude de sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux. Donc ça veut dire que quand il est allé chercher les cheveux d'après vous qu'a -t-il fait ? L ?
104	E4	Il a pris les cheveux qui étaient sur la brosse à sa femme.
105	PB	Ces cheveux dont on ne savait pas à qui ils appartenaient en fait c'étaient les cheveux de qui ?
106	Des élèves.	De Mme Decker..
107	PB	De sa femme. Donc il a été surpris parce que…
108	Des élèves.	ça marche
109	PB	Ça marche. Mais ça veut dire qu'il s'est passé quoi ?
110	Des élèves.	Elle est morte.

Tableau 15: Faire construire un raisonnement.

Analyse :

Dans ce passage de la leçon, les échanges se déroulent dans une structure de boucle au sens informatique. Les tours de parole 96 et 97 sont identiques aux tours de parole 53 et 54 ; quand les élèves disent « On ne sait pas. » sous -entendu le texte ne nous le dit pas directement, alors l'enseignante questionne « On ne sait pas ? » sous-entendu le texte nous le dit. La même structure se répète avec « On n'est pas sûr. » / « On n'est pas sûr ? » (Tdp 100/ 101). Par cette reprise sous forme de question que la professeure demande aux élèves de façon sous-entendue de poursuivre leur recherche et pour ce faire elle les guide par un questionnement les amenant pas à pas à établir des déductions à partir des informations du texte. A chaque étape, l'enseignante en posture haute, accompagne les élèves dans la construction de leur raisonnement en les amenant à questionner leur procédure de recherche du sens du texte ; on est dans une démarche qui renvoie à la démarche de scientifique car chaque proposition doit s'appuyer sur une justification et amener à une déduction. Si M. Decker est surpris, c'est qu'il n'est pas mort, s'il n'est pas mort c'est que ce n'était pas ses cheveux, si ce n'était pas ses cheveux, c'était les cheveux de sa femme, si c'était ceux de sa femme c'est qu'elle est morte. Cette maïeutique peut paraitre particulièrement longue, elle est couteuse en termes de maintien de l'attention des élèves dans l'activité de recherche et dans ce processus de révélation pas à

pas du sens du texte. Après que les élèves aient complétement reconstruit leur premier raisonnement, l'enseignante repose la question : « Comment se termine l'histoire ? » (Tdp 111). Les élèves confirment que Mme Decker est morte.

En entretien d'auto confrontation simple :

« Pour moi ça n'a pas été une super séance … J'ai pataugé, j'ai pataugé… au début oui, j'ai dit « ça ne va pas démarrer ». Je n'étais pas très sereine. Et puis à la fin j'ai dit « ça y est ! ». Je me suis trouvée des fois un peu dirigiste alors que d'habitude ça vient plus d'eux, c'est peut-être parce qu'ils ne démarraient pas et à un moment donné, il faut faire avancer le truc… »

Synthèse :

En effet, d'un point de vue de la chronogénèse, on constate ici un retour en arrière. Ainsi, la PB va devoir faire reproduire la même séquence de raisonnement (boucle d'échanges) plusieurs fois. Ces séquences sont à chaque fois plus rapides mais à chaque fois cette accélération vient de l'avancée du raisonnement des élèves. L'action conjointe des élèves et de la professeure est de plus en plus chronogène car de plus en plus d'élèves ont compris comment l'auteur a construit ce texte et quel effet de surprise il a voulu créer et par conséquent, ils peuvent eux aussi intervenir pour aider leurs camarades à comprendre.

Extrait.8 : Faire des liens entre les élèves, le texte et l'auteur.

Ici l'enseignante fait alors le lien avec la proposition qu'un élève avait faite au début (« Elle se l'est fait à elle-même » E3 Tdp35) et une élève fait remarquer que l'auteur écrit à raison et pointe l'implicite du texte. (Tdp27)

111	PB	Eh bien oui. On peut supposer que sa femme est morte. Il n'y a jamais cru mais par précaution quand même il se dit je vais prendre les cheveux de ma femme et il est surpris et ça marche. Comment se termine l'histoire ?
112	E2	La dame elle meurt.
113	PB	La dame, elle meurt. Ça s'est retourné contre elle. Qui c'est qui a mis ? c'est toi Timéo qui a mis elle se l'est fait elle-même. D'accord ?
114	E1	Et puis après je pense c'est comme ça parce qu'une phrase…la phrase de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux ça ne tombe pas comme ça, il y a forcément une raison. Parce que le texte… si c'était M. Decker qui se faisait tuer cette phrase -là ben ce serait illogique.
115	PB	Exactement c'est illogique, elle n'aurait pas lieu d'être, effectivement. D'accord.

Tableau 16: Faire des liens entre les élèves, le texte et l'auteur.

Analyse :

Ce petit échange en fin de séance est riche car il met à jour plusieurs aspects ; tout d'abord, la professeure se remémore que la remarque d'une élève a été laissée en suspens au tour de parole 35 car il n'avait pas su l'expliquer. Elle va la rappeler pour établir des liens avec la conclusion de l'histoire. Ce geste didactique de mise en lien de différents éléments est très complexe car il demande à la professeure de la concentration, de la mémorisation et il permet chez l'élève de construire sa compréhension par élaboration c'est-à-dire la mise en connexion avec les informations déjà présentes en mémoire. Cet accompagnement est particulièrement important pour les élèves ayant une capacité de mémoire de travail réduite.

En entretien d'auto confrontation croisé :

L'enseignante B constate : « Ça demande une énergie euh… pas une énergie, une concentration. Il faut vraiment une concentration parce que dans ce qui est dit, les enfants s'en souviennent de ce qu'on dit les autres et nous, on ne se souvient pas forcément. »

Cet échange final montre aussi que des liens sont établis avec les intentions de l'auteur. L'élève E1 rappelle que l'auteur écrit avec une intention et que chaque phrase a un enjeu. On rentre avec l'intervention de cette élève dans l'élaboration d'une mémoire didactique : l'auteur ne dit pas tout clairement, parfois il cherche à tromper son lecteur mais il laisse des indices que le lecteur doit saisir et interpréter. Les professeures, lors de l'EAC croisé, analysent l'obstacle que peut représenter l'implicite pour la compréhension de certains élèves..

En entretien d'auto confrontation croisé :

L'enseignante A remarque aussi que « ce qui est compliqué, c'est que l'on se rend compte qu'il y en a qui ont compris très vite. Et il y en a qui jusqu'au bout sont encore en train de douter. » La PB confirme et dit qu'elle n'est « pas sûre qu'à la fin, ils aient tous admis que c'était la femme qui était morte. » La PA fait remarquer que la difficulté vient de « l'implicite, c'est le problème de l'implicite pour certains élèves. ». Ce constat est partagé par l'enseignante B : « Non ce n'est pas évident, c'est vrai, que ça n'est pas dit clairement qu'il a pris les cheveux de sa femme mais en même temps il est exaspéré donc… le retour au texte, là … ce n'est pas dit explicitement en fait dans le texte et c'est pour cela que pour certains, le doute il est là. » L'enseignante A rebondit : « Ce n'est pas écrit noir sur blanc, « il prend les cheveux de sa femme » et ce n'est pas écrit noir sur blanc, « elle est morte ». Ce que tu fais bien aussi c'est de

dire « qu'est-ce qu'il pense à ce moment-là ? », c'est le fait, on a quand même son ressenti «Il n'avait pas cru », « Il a été surpris » à la fin donc en fait c'est ça la clé. Puisqu'il ressent tout ça, puisqu'il sent tout ça, c'est là que l'on a la clé. Mais ça c'est un travail de longue haleine avec les élèves. »

8. Discussion.

Cette recherche contrastive s'appuie sur deux séances d'enseignement de la compréhension mettant en place le canevas du Pas à Pas. Si l'échantillon étudié se limite à deux cas, l'analyse de certains temps significatifs a permis de mettre en évidence des gestes de régulation spécifiques au dispositif du Pas à Pas et leur incidence sur la dialectique contrat / milieu. De plus, les entretiens d'auto confrontation simples et croisé ont été menés ; ils réunissaient des collègues, les deux professeures et moi, qui avaient établi des liens relationnels allant au-delà du cadre strictement professionnel. Ces relations ont probablement influencé le contenu des entretiens mais elles ont aussi favorisé des échanges spontanés basés sur la confiance. Ainsi, l'analyse des EAC a permis de définir les éléments qui conduisent ces professeures à mettre en place certaines formes de régulation. Ces échanges entre les professeures ont aussi favorisé chez ces personnes la conscientisation de certaines postures et d'en voir leur portée et leurs limites, d'en discuter les effets sur l'activité des élèves.

Trois régulations se distinguent par leur spécificité vis-à-vis du Pas à Pas, par leur complexité de développement qui fait appel à « l'ingéniosité » (Brière-Guenoun, 2017, p. 36) en acte des professeures et par leur conséquence sur la mésogénèse : le questionnement, l'effacement et le pointage des éléments textuels.

8.1. Questionner.

Une des principales régulations constatées au cours des séances du Pas à Pas est le questionnement. Plusieurs types de questionnement sont utilisés durant le déroulé du jeu didactique.

8.1.1. Questionner pour développer des compétences inférentielles.

Selon le principe du Pas à Pas, les professeures posent des « questions de type inférentiel » (Bishop, 2021, p235) ayant pour objectifs la clarification des éléments textuels ou l'anticipation de la suite du récit. Ce questionnement planifié problématise la situation et constitue dès lors pour les élèves « ce qui fait problème » (CDpE, 2021, p. 18). La rédaction de ces questions est une des difficultés réfléchies dans le LéA : elle demande aux professeures d'analyser finement le texte et de formuler des interrogations propres à permettre aux élèves de construire un raisonnement. La réflexion sur le découpage des textes et la rédaction des questions associées

gagnerait à être réfléchie et construite de façon coopérative par les enseignants tant elle est déterminante et complexe.

Notre étude a révélé un autre écueil : si la question inférentielle est réfléchie au préalable, son énoncé aux élèves doit être rigoureux. En effet, cette question a un rôle primordial car elle engage les élèves dans « l'enquête » (Sensevy, 2007) qu'ils ont à mener. Pendant la séance d'une des professeures, les questions posées suite à la lecture des épisodes du texte sont reformulées, paraphrasées, probablement dans un souci de clarification pour les élèves. Toutefois, cette reformulation entraine alors une complexification du problème à résoudre car les énoncés bien que proches ne portent pas toujours exactement sur le même objet. On peut donc estimer que ce questionnement initial qui installe le jeu didactique doit être rigoureusement répété et respecté dans sa formulation pensée en amont ; dans le cas contraire, le milieu didactique est modifié et complexifié entrainant des difficultés d'interprétation chez certains élèves.

Ce questionnement initial déclenche l'émission d'hypothèses que le professeur doit réguler. Cette régulation prend chez les deux professeures observées la forme d'un accompagnement par un jeu complexe de questions et dénotant d'une expertise. Le fondement de cette action conjointe entre les élèves et les enseignantes est l'écoute attentive des propositions, la réception des hypothèses en pleine concentration. Une des professeures constate qu'elle « interroge et surtout » qu'elle « écoute bien », qu'elle « réceptionne et analyse en même temps ». L'écoute et l'analyse des propositions des élèves permettent de les interroger de façon pertinente et adaptée. Cette analyse est favorisée par le passage à l'écrit sur les ardoises qui permet aux professeures de prélever des informations sur le raisonnement des élèves et d'établir une stratégie de questionnement. Les entretiens d'auto confrontation ont permis aux enseignantes de constater que le choix des élèves interrogés pour engager le débat a des influences sur la suite des échanges. On constate ici toute la complexité des gestes didactiques et des choix en acte des professeures sur des temps très courts. L'ingéniosité des professeures réside dans le prélèvement des indices sur la réflexion des élèves à questionner.

Le dispositif du Pas à Pas est donc basé sur ce questionnement propre à permettre aux élèves « d'émettre et justifier des hypothèses que la poursuite de la lecture vient valider ou infirmer. ». Toutefois, le rôle de l'enseignant est plus déterminant car il doit « anticiper l'activité intellectuelle des élèves et préparer des modalités de relance. » (Bishop & Dappe, 2021, p. 235) Or, bien que la préparation des séances ait été rigoureuse pour les deux séances, on observe que

de nombreuses décisions sont prises in situ, en réponse aux propositions des élèves. Toutefois, des catégories et des modes de régulation par le questionnement se dégagent.

8.1.2. Questionner pour construire un raisonnement.

Une des structures récurrentes chez la professeure B est le questionnement associé à la reprise des propositions. Comme nous l'avons analysé précédemment, cette modalité langagière permet non la validation de la proposition de l'élève mais sa mise en lumière dans le milieu didactique. Les questions associées à cette répétition des hypothèses par la professeure ont des visées diverses. Dans le cas de l'émission d'une hypothèse recevable et cohérente avec le texte, les professeures questionnent l'élève pour qu'il justifie et argumente son raisonnement. Ceci pour deux raisons : la première pour permettre à cet élève de construire et affirmer ses stratégies de lecteur en appui sur le texte en les conscientisant, la seconde pour apporter des éléments de compréhension et des procédés aux autres élèves par la verbalisation. La professeure B précise que ce sont les élèves « qui avancent et » qu'elle est « là pour impulser. » Cette impulsion est donnée par le questionnement qui jalonne la construction de l'avancée du raisonnement des élèves.

On remarque aussi que cette régulation est adaptative et donc différenciée. Percevant qu'un élève n'est pas en mesure de justifier un raisonnement, une des professeures va suspendre son questionnement et accompagner l'élève en établissant elle-même des liens entre la proposition et les éléments du texte ultérieurement. En faisant preuve de réticence, la professeur diffère la justification de l'hypothèse et laisse l'élève construire sa pensée à son rythme. La compétence consistant à savoir qui et quand interroger, quand différer ou renvoyer au collectif apparait déterminante dans le déroulé du Pas à Pas.

Dans le cas de l'émission d'une hypothèse non cohérente avec le texte, les échanges dans le cadre du LéA ont abouti à la conclusion qu'il n'est pas profitable aux élèves de s'y arrêter. La posture retenue est de « court-circuiter les hypothèses farfelues ». Au cours des séances observées, toutes les hypothèses ont été jugées recevables par les enseignantes. Toutefois, certaines résultaient d'une mauvaise interprétation de l'implicite du texte. La régulation des professeures a consisté alors à renvoyer ces hypothèses sous forme de questionnement au groupe. Le choix a été fait aussi de se faire confronter deux hypothèses contraires.

Le questionnement se fait alternativement à destination de l'élève et du groupe-classe ; quand il s'adresse à la classe entière, il a pour objectif de faire émerger des hypothèses, reprendre une

proposition ou un raisonnement pour les proposer comme élément de réflexion au collectif. Quand il s'adresse à l'élève, il a pour objectif de faire conscientiser une erreur de formulation, faire clarifier et/ou justifier un raisonnement.

Ainsi, le questionnement, cet « étayage du processus interprétatif » (Sauvaire & al., 2020) est un geste très complexe car le professeur doit à la fois faire preuve de réticence sur la suite et notamment la chute du texte et faire avancer la résolution du problème par des questions propres à guider les élèves dans la mise en place de stratégies gagnantes.

A cet indispensable guidage des élèves par un questionnement continu semble s'opposer un autre geste de régulation, « l'effacement » (Sauvaire & al., 2020).

8.2. S'effacer.

8.2.1. S'effacer pour laisser les élèves débattre.

Au cours de sa séance d'enseignement et des entretiens, la PA affirme vouloir « se mettre en retrait », adopter une posture d'observation à la marge du jeu didactique. Elle a prévu lors de sa planification de poser une question inférentielle puis laisser ses élèves échanger, « débattre » sans son intervention. Elle a même prévu de prendre physiquement de la distance en se positionnant non plus au centre de ses élèves mais retirée à côté du tableau. On peut supposer qu'elle souhaite développer chez ses élèves des compétences transversales d'autonomie et de libre arbitre. Pourtant en s'observant en EAC, elle constate sa difficulté à mettre en place ce type de régulation. Lors des échanges avec la PB, elle estime « être trop intervenue » et déclare que « son objectif de départ » était « de se mettre en retrait » mais elle constate ne pas « y être restée ». Le groupe de recherche du LéA évoque ce « dilemme professionnel » en ces termes : est-il préférable « guider les élèves et prendre à sa charge la déconstruction des hypothèses non recevables » ou « faut-il s'effacer et s'interdire toute forme d'intervention » ? Les conditions de la séance de Pas à Pas permettaient-elles à la PA d'adopter une posture « d'effacement » (Sauvaire & al., 2020) ? Ce type de régulation est-il serait-il profitable pour l'avancée du savoir ?

Les intentions didactiques du Pas à Pas portent sur le développement chez les élèves de stratégies de lecture expertes. Nous avons constaté que la régulation du professeur est complexe : il doit proposer un questionnement, prélever, analyser et traiter les propositions des

élèves, faire justifier les hypothèses, préciser un raisonnement, renvoyer les propositions émises au groupe, pointer les informations du texte. Peut-il dès lors se mettre en retrait, « s'effacer » ?

Dans la classe de la PA, le canevas du Pas à Pas est proposé seulement pour la deuxième fois. « Les élèves doivent comprendre le jeu qu'ils doivent jouer c'est-à-dire qu'ils doivent appréhender la forme générale du problème auquel ils sont confrontés. » (Sensevy, 2020, p66). Certains élèves n'ont pas encore saisi les principes du dispositif d'enseignement comme le constate la professeure en EAC. Un des soucis de la professeure est de « laisser ses élèves débattre » et de « se mettre en retrait ». Toutefois, le « déjà-là » des élèves, « les connaissances et les capacités dont ils disposent dans leurs habitudes de travail » (Sensevy, 2020, p66) ne sont pas suffisantes pour qu'ils s'emparent à la fois du problème de la recherche du sens du texte en intégrant les « *règles du Pas à Pas et de la prise de parole lors des débats* » (PA) et l'effacement de la professeure. C'est pourquoi la professeure est contrainte d'intervenir pour réguler les échanges entre les élèves. L'expertise de l'enseignante ne suffit pas pour adopter une posture de retrait, le contrat didactique doit s'appuyer sur des « familiarités profondes ».

8.2.2. S'effacer en gardant une posture haute.

Quelle est la régulation de la professeure B ? Parvient-elle à se mettre en retrait ? Constatons que « par son identité sociale, l'enseignant se retrouve, qu'il le veuille ou non, en position haute. » (Moussi, 2016, p. 75). En effet, les professeures par leur connaissance de l'intégralité du texte et leur statut de lectrices expertes ont une « densité de savoir » (CDpE, 2021, p. 606) qui les place en posture topogénique haute. Dans un processus de dévolution, elles engagent leurs élèves dans une recherche, une résolution de problème. Leur réticence sur le texte est totale mais par leur régulation elles apportent un guidage vers la révélation du contenu sémantique du récit. L'effacement du professeur se manifeste, non pas par un éloignement physique ou un désengagement dans la régulation des échanges langagiers mais dans le maintien d'une réticence sur l'objet de la recherche. De même, Moussi (2016, p76), dans une étude sur la décentration de l'enseignant constate « les efforts qu'il (le professeur) fait pour entrer dans un rôle de régulateur et de stimulateur des propositions et ne pas imposer son propre point de vue et ses connaissances. »

La professeure B ne se positionne pas en retrait, elle est physiquement devant le groupe-classe et elle régule toutes les transactions langagières. Toutefois, il faut noter que le contrat didactique concernant le dispositif du Pas à Pas est installé chez ses élèves car ils l'ont déjà expérimenté plusieurs fois l'année précédente. Ce déjà-là permet une entrée facilitée dans le jeu

d'apprentissage, les « règles définitoires » (Sensevy, 2007) sont connues des élèves. Nous pouvons en conclure que les élèves gagnent à être confrontés de façon récurrente à l'utilisation des outils didactiques que sont le Pas à Pas et le Visibiléo. Cette fréquentation régulière est garante de la construction d'un contrat didactique et d'une « mémoire didactique » commune (Schneuwly, 2010, p39 cité par Bishop, 2021, p236). Ce savoir est défini à la fois par la compréhension du texte étudié mais aussi par l'élaboration de stratégies de lecture.

Pourtant si on oppose s'effacer et faire débattre les élèves, ne sommes-nous pas devant « une fausse dichotomie » (Sensevy, 2020, p58) ? L'effacement du professeur ne doit pas signifier son retrait de la régulation mais sa réticence vis-à-vis de l'élément du milieu didactique que constitue le texte. C'est aussi par cette réticence que l'engagement et l'attention des élèves sont maintenus. La professeure B le pressent quand elle dit lors de EAC croisé : « Je trouve que ça les tient aussi si on questionne toujours parce que si je parle et si je valide trop vite, si je vais au-devant d'eux, à un moment donné, ils vont dire c'est la maitresse qui parle. J'essaie de m'effacer de plus en plus, c'est à eux de construire […], et moi j'apporte le moins possible. » Certes la réticence est forte mais de façon complémentaire la régulation apporte des éléments d'aide pour l'avancée vers le savoir des élèves. Durant l'entretien d'auto confrontation croisé, les professeures constatent que la co construction du savoir est favorisée par le renvoi des hypothèses émises au collectif ce qui leur permet de s'effacer sans se retirer du jeu didactique.

Néanmoins, le retrait total du professeur n'est pas non plus souhaitable car ce dernier est le garant de l'engagement de tous les élèves. La professeure B dit bien observer les élèves et voir « ceux qui ne lèvent pas la main, ils ont des expressions sur le visage donc des fois je chope le truc en disant là, il a fait une grimace, voilà… Il n'a pas l'air d'accord. Je demande « Tu peux expliquer pourquoi ? ». (EAC simple) L'analyse des séances et des EAC montre que « l'ingéniosité pratique » des professeurs s'exprime dans leur capacité à reprendre et questionner les propos et les raisonnements des élèves, à pointer des éléments révélés du texte pour apporter une justification ou les mettre en lien avec des propositions mais aussi à taire leur savoir sur le texte et les stratégies gagnantes qui conduisent à cette connaissance.

Cette étude a mis en évidence que, l'effacement et le questionnement peuvent représenter les deux faces de la « dialectique expression/ réticence » dans la régulation des professeures au cours du dispositif du Pas à Pas. Leur manifestation est déterminante dans la mise en place de l'action conjointe lors de ces séances. Dans ce jeu didactique, un autre élément est essentiel, il s'agit du texte « Vaudou ».

8.3. Pointer un élément du texte.

8.3.1. Place du texte dans le milieu didactique

Les professeures ont proposé à leurs élèves une rencontre médiatisée avec le texte; en effet, ce dernier a été oralisé par les enseignantes, il a été révélé de façon fractionnée. De plus, le texte a été projeté, il n'a pas été donné, au cours de cette séance, de support papier pour permettre l'accès direct des élèves au texte. Ce choix d'aménagement du milieu didactique questionne ; si l'on veut orienter le regard de l'élève vers le texte et construire des compétences en appui sur la lecture d'œuvres littéraires, ne faut-il pas que les élèves aient un accès direct au texte ? La projection du texte permet d'orienter les regards des élèves vers un point commun; cette disposition permet aux professeures un geste de régulation particulier, elles désignent des éléments textuels pour justifier une proposition, mettre en lien des idées ou apporter un éclairage… Ce geste qui attire l'attention des élèves est désigné sous le terme « pointer » dans le cadre du LéA. Les stratégies de pointage de certains éléments du texte modifie le milieu didactique par effet de « proxémie » (CDpE, 2021, p. 602) : en pointant le texte, le professeur le rend plus proche de l'élève et affirme son importance dans le milieu didactique et dans l'avancée vers le savoir.

Dans les moments significatifs des séances observées, le pointage du texte est peu apparu. La professeure A fait référence à des éléments du texte pour accepter une hypothèse mais sans retour au texte pour pointer ces informations. La professeure B, quant à elle, revient sur une partie du texte découverte antérieurement et elle lit une phrase qui apporte des éléments déterminants pour la compréhension de la chute du texte.

8.3.2. Stratégie contrefactuelle.

On peut aussi envisager une « stratégie contrefactuelle » (CDpE, 2021, p. 593), une autre organisation possible du milieu didactique dans laquelle le texte serait donné par épisodes aux élèves sous forme papier. Cette variable a été proposée dans le LéA et expérimentée. Cet accès direct au texte permet aux élèves de revenir au texte plus aisément, de le relire et de pointer eux-mêmes certains éléments d'appui pour l'élaboration d'hypothèses en les surlignant. Si la médiatisation du professeur est nécessaire voire indispensable pour certains élèves, la relation directe avec le texte ne doit-elle pas être favorisée ? Les professeurs peuvent, par l'aménagement du milieu, influencer l'attention conjointe des élèves en la dirigeant par un effet de proxémie vers le texte. Ainsi selon Forest (2008, p. 89) « le professeur organise la visibilité

progressive de ces formes en mettant en valeur certains éléments pertinents du milieu, tout en laissant invisibles (en faisant œuvre de réticence) les éléments-réponse qui pourront plus tard attester de l'apprentissage, c'est à dire de la construction par les élèves d'un rapport adéquat à ces savoirs. » Le contact direct des élèves avec le texte sur papier peut être déterminant pour les apprentissages ; ainsi, « la lecture papier serait plus efficace pour l'autorégulation de l'apprentissage. Ackerman & Lauterman (2012) ont observé que les lecteurs étaient plus efficaces et autoévaluaient mieux leurs connaissances sur papier que sur écran. » (Amadieu & Tricot, 2014, p. 23). De plus, une étude menée entre 2000 et 2017 (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmeron , 2018) a conclu que « les lecteurs ont de meilleurs performances de compréhension » sur papier ce qui est d'autant plus vrai lors que « le temps de lecture est restreint. » (Amadieu & Tricot, 2014, p. 23). Ces constats pourront peut-être permettre aux professeurs d'affiner leurs choix quant aux façons de mettre leurs élèves en rapport avec les textes à étudier.

8.3.3. « Assembler les pièces du puzzle » textuel.

L'entretien d'auto confrontation croisé est l'occasion pour les professeures de conscientiser la complexité de leurs gestes didactiques et de leurs choix didactiques: même si elles perçoivent « plus de similitudes que de différences » (PB, EAC croisé), elles prennent conscience des particularités de leurs gestes de régulation en les confrontant à ceux de leur collègue. La professeure A estime « avoir mis trop d'elle- même » dans la séance et retient « l'idée de simplement répéter et ne pas aller au-delà. » ; tandis que, la professeure B est intéressée par la disposition faisant s'opposer deux arguments contraires et la possibilité de « noter les hypothèses recevables pour avoir une trace du raisonnement des élèves et y revenir à la fin. ». Toutes deux s'accordent à dire que la difficulté principale pour les élèves réside dans «l'implicite », « cette notion en creux » (Belhadjin & Bishop, 2022, p. 1). Cette recherche a montré la complexité des régulations pour accompagner les élèves dans les « aller-retours qui se font entre le sens du texte (ce que l'auteur a programmé) et les significations (ce que les lecteurs comprennent) (Falardeau, 2003 cité par Bishop, 2022) ». Ainsi, l'implicite « construit donc un puzzle dont » l'élève « doit assembler les pièces » et le professeur l'y accompagne par ses gestes didactiques de régulation.

La présentation de ces trois modalités de régulations montre que « le professeur cherche à « faire agir » les élèves (Sensevy & Quilio, op. cit., p. 49) par son discours et par l'agencement d'un milieu « générateur de possibles et de nécessaires » (p. 51). Cet agencement d'un « milieu

pour agir » et « pour apprendre » (Loquet, Roesslé & Roncin, 2006, p. 56) implique que ce milieu soit suffisamment « lâche » (Le Paven et al., op. cit., p. 23) pour que puissent s'y exprimer les stratégies exploratoires de l'apprenant et suffisamment « resserré » (ibid.) pour lui fournir les éléments lui permettant d'identifier de manière pertinente les effets de ses actions, tout en le guidant vers les voies les plus prometteuses. » (Le Paven, 2017, p. 15). De même, durant les séances de Pas à Pas, les professeurs par leur questionnement, dans un jeu entre expression et réticence, proposent aux élèves un milieu pour apprendre à comprendre le sens du texte par l'élaboration et la mise en place de stratégies de lecture. L'effacement de l'enseignant, sa réticence, crée l'espace nécessaire pour l'exploration des élèves. Le pointage du texte permet de ramener dans le milieu des éléments d'appui pour l'élève lui permettant d'avoir une rétroaction sur ses propositions. Ainsi par sa régulation, le professeur guide l'élève dans sa quête du savoir en aménageant et faisant évoluer le milieu didactique.

9. Conclusion

La compréhension de textes narratifs est une compétence complexe et longue à construire. Son enseignement peut s'appuyer sur des outils didactiques. Dans le cadre du LéA Icare, le collectif de chercheurs et de professeurs élabore de façon conjointe le canevas d'enseignement de la lecture Pas à Pas et les gestes didactiques qui y sont associés. Prenant part à cette recherche collaborative, j'ai souhaité mener une étude sur la régulation développée par les professeures lors des séances menées avec cet outil. Le recueil et l'analyse des données a nécessité le recours à une méthodologie qualitative et comparatiste. Elle s'est concrétisée par l'observation filmée de deux séances et la réalisation d'entretiens d'auto confrontation simples et croisé.

L'analyse et l'interprétation des données ont mis en évidence les gestes de régulation et le regard porté sur celle-ci par les professeures. Le champ théorique de la didactique et précisément celui de la théorie de l'action conjointe en didactique a été convoqué pour montrer la portée de cette régulation et mettre en évidence la double dialectique contrat /milieu, réticence/expression en jeu dans ces séances. Un répertoire de gestes a été établi et trois modalités de régulations complexes ont été dégagées et analysées : le questionnement, l'effacement et le pointage.

Bien que portant sur l'étude de deux cas, ces résultats peuvent constituer un début d'éclairage pour la formation indispensable à la diffusion du Pas à Pas. Ils pourront être présentés dans le cadre du LéA Icare et donner lieu à des échanges entre professeurs, formateurs et chercheurs pour enrichir le savoir didactique sur l'enseignement de la compréhension en lecture. Les entretiens d'auto confrontation qui ont permis, dans une certaine mesure, aux professeures de conscientiser certaines postures et d'envisager des évolutions de leurs pratiques, peuvent constituer un outil pour la formation. Ainsi, il serait intéressant de s'appuyer sur les outils et les constats de cette recherche pour penser une action de formation destinée aux enseignants qui s'engagent dans l'utilisation de l'outil Pas à Pas.

De plus, la poursuite de cette étude du milieu didactique et de la régulation auprès d'une population d'enseignants plus large permettrait de confirmer, de compléter et de nuancer ces premiers résultats. Ainsi en tant que formatrice, je me projette dans ce chantier qui s'ouvre à présent pour la formation des professeurs au développement de gestes didactiques de régulation efficaces au bénéfice des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Éd. EP&S.

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation, 19*, Article 19. https://doi.org/10.4000/ree.8284

Amade-Escot, C., Verscheure, I., & Devos-Prieur, O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *8*(1), 87-97. https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1012

Amadieu, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.

Arnaud-Bestieu, A., & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : Analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation, 6,* Article 6. https://journals.openedition.org/tfe/1244#tocto1n2

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 171-184. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171

Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (2022). L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? *Le français aujourd'hui*, *218*(3), 5-14. https://doi.org/10.3917/lfa.218.0005

Bernard, F. (2017). Chapitre 1. Modèles cognitifs de la compréhension de textes. In *Les mécanismes de la lecture* (p. 1-22). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/les-mecanismes-de-la-lecture--9782353273829-p-1.htm

Bianco, M. (2010). *CHAPITRE 9 : LA COMPRÉHENSION DE TEXTES : PEUT – ON L'APPRENDRE ET L'ENSEIGNER ?*

Bishop, M.-F. (s. d.). *Aider à comprendre : Deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2*. 16.

Bishop, M.-F., Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : Temps consacré et choix didactiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *52*, Article 52. https://doi.org/10.4000/reperes.927

Bishop, M.-F., & Dappe, L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *63*, Article 63. https://doi.org/10.4000/reperes.4265

Boudard, J.-M. (2010). *Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante* [Phdthesis, École normale supérieure de Cachan - ENS Cachan]. https://theses.hal.science/tel-00595280

Boudard, J.-M., & Musard, M. (2017). Les régulations didactiques à caractère technique en EPS : Difficultés et dilemmes rencontrés par les enseignants. *Recherches en didactiques*, *24*(2), 9-23. https://doi.org/10.3917/rdid.024.0009

Boudard, J.-M., & Robin, J.-F. (2011). Décrire des pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : La place des savoirs techniques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.4000/ejrieps.3954

Brière, F. (2020). Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : Une (re)configuration en contexte. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/ced.2246

Brière-Guenoun, F. (s. d.). *Instruire les gestes didactiques de métier*.

Brière-Guenoun, F. (2015). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : De multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation*, *40*(2), 85-103. https://doi.org/10.3917/cdle.040.0085

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?*

Brière-Guenoun, F., & Amade-Escot, C. (2008). Analyser les gestes didactiques des enseignants : L'intérêt d'une approche praxéologique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *13*, Article 13. https://doi.org/10.4000/ejrieps.6075

Broek, P. van den, Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., & Lorch, M. J. W. et E. P. (2005). Évaluation des capacités de compréhension chez les jeunes enfants. In *Compréhension et évaluation de la lecture des enfants*.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, *9*(9.3), 309-336.

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, *11*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

CDpE. (2021). Livre : Didactique pour enseigner. *CREAD*. https://www.cread-bretagne.fr/news/livre-didactique-pour-enseigner/

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 21-36. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021

Cizeron, M. (s. d.). *Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse*.

Clot, Y. (1999). *LE GESTE EST-IL TRANSMISSIBLE ?*

Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, *76*(1), 89-91.

Coulange, L., Jaubert, M., & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : Fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *Numéro spécial 1*, Article Numéro spécial 1. https://doi.org/10.4000/ejrieps.316

Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. Dans HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe). (s. d.).

Duke, N., Pearson, D., Strachan, S., & Billman, A. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Éds.), *What*

Research Has to Say About Reading Instruction (4e éd., p. 51-93). International Reading Association. https://doi.org/10.1598/0829.03

Eco, U., & Bouzaher, M. (1989). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Librairie générale française.

Forest, D. (2008). Agencements didactiques : Pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *165*, Article 165. https://doi.org/10.4000/rfp.1108

Giasson-Lachance, J. (1990). *La compréhension en lecture*. G. Morin distrib. De Boeck-Wesmael.

Goigoux, & Cèbe, S. (2013). *ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : DES RÉSULTATS DE RECHERCHES À LA CONCEPTION D'UN OUTIL DIDACTIQUE*. 17.

Goigoux, R., Cèbe, S., & Borne, I. (2013). *Lectorino & Lectorinette : Apprendre à comprendre des textes narratifs CE1-CE2*. Retz.

Jorro, A. (2006, février 28). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM. https://shs.hal.science/halshs-00195900

Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *63*, Article 63. https://doi.org/10.4000/reperes.4253

Le Paven, M. (2017). Les dialectiques contrat / milieu, réticence / expression et conformité / performance en entraînement sportif de haut niveau. Exemplification par la

comparaison de deux épisodes mettant en scène des dyades entraîneur / lanceur. *Éducation et didactique, 11-1*, Article 11-1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2636

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : Spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, *9*(1), 14-40. https://doi.org/10.3917/ta.009.0014

Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I., & Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation et didactique*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1907

Marin, B., & Legros, D. (2008). Chapitre 4. Psycholinguistique cognitive de la compréhension de textes. In *Psycholinguistique cognitive* (p. 61-78). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.marin.2008.01.0061

Marsenach, J. (1989). *Les pratiques des enseignats d'éducation physique dans les collèges.* https://www.jstor.org/stable/41162955

Mayeko, T. (2022). Les gestes de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : Analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire. *Staps*, *137*(3), 79-98. https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0045

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, *141*, 5-16.

Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, *21*(1), 57-80. https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057

Musard, M., & Chauvin, A. (2018). Le curriculum en construction appréhendé à travers les postures didactiques et les interactions discursives en classe et en entretien post-leçon : Le cas d'étudiants-stagiaires d'EPS. *Éducation et didactique*, *12-2*, Article 12-2.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, *24*(3), 487-514. https://doi.org/10.7202/031969ar

Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir: In *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251

Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A., & Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : Présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *62*, Article 62. https://doi.org/10.4000/reperes.3289

Schneuwly, B. (2007). Sensevy G. & Mercier A. (dir.). Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *160*, Article 160. https://doi.org/10.4000/rfp.906

Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Aeby Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, C., Thevenaz-Christen, T., & Toulou, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 203). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0203

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, *36*(1), 4-6. https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1638

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *7*(2), 105-132. https://doi.org/10.7202/1013056ar

Sensevy, G. (2008). *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique*. https://journals-openedition-org.scd1.univ-fcomte.fr/rechercheformation/822

Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : Distinction et mise en synergie. *Education didactique, Vol. 12*(2), Article 2.

Soulé Bastien. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, *27*(1), 127-140. https://doi.org/10.7202/1085359ar

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*. 391. https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154

Un réseau de recherches collaboratives en éducation—LéA. (s. d.). Consulté 31 octobre 2022, à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/lea

Universalis, E. (s. d.). *ACTION COLLECTIVE*. Encyclopædia Universalis. Consulté 2 novembre 2022, à l'adresse https://www.universalis.fr/encyclopedie/action-collective/

van Dijk, A. T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*.

ANNNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Texte étudié II

Annexe 2 : Carnet de bord Professeure A III

Annexe 3 : Carnet de bord Professeure B V

Annexe 4 : Retranscription « mot pour mot » EAC simple professeure A VI

Annexe 5 : Retranscription « mot pour mot » EAC simple professeure B XV

Annexe 6 : Retranscription « mot pour mot » EAC croisé professeures A et B XXVII

Annexe 1 : Texte étudié

CM

Vaudou

Madame Decker venait de rentrer d'un voyage à Haïti - voyage qu'elle avait fait seule - et dont le but était de donner au couple Decker le temps de réfléchir avant d'entamer une procédure de divorce.

Le temps de réflexion n'avait rien changé. En se retrouvant après cette séparation, Monsieur et Madame Decker avaient constaté qu'ils se haïssaient plus encore qu'ils ne le pensaient avant.

- La moitié ! proclama d'une voix ferme Mme Decker. Je n'accepterai sous aucun prétexte un sou de moins que la moitié de nos biens !
- C'est ridicule ! dit M. Decker.
- Tu trouves ? Tu sais que je pourrais avoir la totalité et non la moitié. Et très facilement : j'ai étudié les rites Vaudou, pendant mon séjour à Haïti.
- Balivernes ! dit M. Decker.
- C'est très sérieux. Et tu devrais remercier le ciel d'avoir épousé une femme de coeur, car je pourrais te tuer sans difficulté, si je le voulais. J'aurais alors tout l'argent, et tous les biens immobiliers et sans avoir rien à craindre. Une mort provoquée par le Vaudou est impossible à reconnaître d'une mort par lâchage du coeur.
- Des mots ! dit M. Decker.
- Ah! Tu crois ça ! Je possède de la cire, et une épingle à chapeau. Veux-tu me donner une petite mèche de cheveux, ou une rognure d'ongle ? Je n'ai pas besoin de plus. Tu verras.
- Superstitions ! dit M. Decker.
- Dans ce cas, pourquoi as-tu si peur de me laisser essayer ? Moi, je sais que ça marche. Je te fais donc une proposition honnête : si ça ne te tue pas, j'accepterai le divorce sans demander un sou. Et si ça marche; j'hérite de tout, automatiquement.
- D'accord, dit M. Decker. Va chercher ta cire et ton épingle à chapeau.

Il jeta un coup d'oeil à ses ongles :
- Mes ongles sont un peu courts, je vais plutôt te donner quelques cheveux.

Quand il revint, portant quelques bouts de cheveux dans un couvercle de flacon de pharmacie, Mme Decker était en train de pétrir la cire. Elle prit les cheveux, qu'elle malaxa avec la cire, puis elle modela une figurine représentant vaguement un corps humain.
- Tu le regretteras ! dit-elle en enfonçant l'épingle à chapeau dans la poitrine de la figurine de cire.

Monsieur Decker fut très surpris. Il n'avait pas cru au Vaudou, mais c'était un homme de précautions, qui ne prenait jamais de risques inutiles.

Et il avait toujours été exaspéré par l'habitude qu'avait sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux.

F. Brown, Vaudou, 1963

Annexe 2 : Carnet de bord Professeure A

Carnet de bord : Vaudou

Les intentions :

Qu'est que je veux que les élèves comprennent ?	Je veux que les élèves comprennent comment l'auteur s'y prend pour tromper le lecteur Je veux que les élèves comprennent la personnalité de Mr Decker (écart entre ce qu'il dit et ses pensées ou intentions).
Sur quoi je pense devoir insister ?	Je pense devoir insister sur les relations entre les personnages, les pensées et intentions de Mr Dekert

Planification

Comment vais-je démarrer l'activité ?	Je démarre l'activité en explicitant l'objectif du pas à pas : apprendre à comprendre les textes en se posant des questions au fur et à mesure. Puis je pose les taches à effectuer et les règles du débat. Enfin avant de commencer la lecture, je donne quelques informations utiles (Qu'est-ce que Haïti, le vaudou, une superstition…)
Quelle disposition dans la classe ?	Les élèves sont placés en U afin de faciliter les interactions lors du débat.
Quels outils ? Quelle présentation du texte ?	Le texte et le vocabulaire sont présentés sur le TBI Les élèves ont une ardoise.

Gestion du relevé des hypothèses

Quelles modalités ? (Temps d'oral, place de l'écrit, etc.)	Les questions de clarification sont traitées à l'oral uniquement assez rapidement. Alors que pour les questions d'anticipation, les élèves écrivent leur hypothèse sur leur ardoise et en débattent ensuite. Pour ces dernières, les hypothèses recevables sont notées sur le diaporama.
Quel critère dans le traitement des hypothèses ? *(à partir de quel critère les hypothèses sont-elles analysées ?)*	Les hypothèses sont analysées en revenant sur le texte afin de vérifier si elles ne sont pas trop éloignées du texte. Les hypothèses farfelues ne sont pas retenues non plus. On ne retient que les hypothèses recevables en s'appuyant sur le texte projeté.
Quelle(s) trace(s) de l'activité des élèves ?	Je prends des informations en vérifiant les ardoises. Je prends note sur le TBI des résultats des débats. Enfin, après relecture complète du texte et résumé oral par les élèves, l'activité se termine par une explicitation du fonctionnement du texte et par l'avis des élèves. Cette dernière phase débouche sur un écrit court permettant de garder une trace individuelle de ce que les élèves ont compris et ressenti.

Comment j'utilise ces traces ? (Rappel de récit, appui pour le débat, etc.)	Les traces en cours de lecture permettent de revenir sur certaines hypothèses. L'écrit court permet de s'assurer de la compréhension et éventuellement d'approfondir en confrontant les écrits. Ainsi les petits parleurs auront à nouveau l'occasion de s'exprimer avec leur support écrit.

Bilan

La séance s'est-elle déroulée comme prévu ? (Ai-je eu des surprises ? / Ai-je dû modifier quelque chose ?)	Lors de la séance j'ai été amenée à confronter deux groupes d'élèves car deux hypothèses ressortaient : - Le mari dit ne pas croire au Vaudou donc il va donner son cheveu - Le mari a peut-être des doutes malgré ce qu'il dit, donc il ne va pas le lui donner
Quelles ont été les principales réussites des élèves ?	Les élèves ont cherché à comprendre ce que ressentaient et pensaient les personnages.
Quelles ont été leurs principales difficultés de compréhension ?	La difficulté pour certains a été de prendre du recul entre les dires du personnage et ses pensées ou intentions Les écrits qui ont suivi révèlent deux groupes d'élèves : certains restent sur l'histoire tant pour l'explicitation du fonctionnement que pour son avis. D'autres prennent du recul et sont plus dans la métacognition en s'appuyant sur les procédés utilisés par l'auteur. J'aimerais que peu à peu tous en viennent à cette 2ème posture.
Qu'est-ce que j'arrive bien à faire ? (Qu'est-ce que j'ai bien réussi à faire ?)	Il me semble que la préparation du vocabulaire et des questions a porté ses fruits sur la compréhension de l'histoire.
Qu'est-ce qui est encore difficile pour moi ? (qu'est-ce qui a été difficile pour moi ?)	1) Je trouve que je n'ai pas encore posé assez clairement en amont le contrat didactique que j'ai présenté plus haut, à savoir : découvrir comment fonctionne le texte. On l'a analysé à postériori mais cela n'a pas assez été clair en début de séance à mon avis. 2) Je n'arrive pas à faire participer tous les élèves à l'oral (l'ardoise permet de s'assurer à certains moments que tous participent).

Annexe 3 : Carnet de bord Professeure B

Carnet de bord

Les intentions :

Qu'est que je veux que les élèves comprennent ?	M. Decker ne souhaitait pas tuer sa femme - il ne croyait pas au rite vaudou mais comme il prend des précautions, il a pris les cheveux de sa femm
Sur quoi je pense devoir insister ?	- M. Decker ne croit pas sa femme et donc prend ses cheveux - - Sa femme était allée à Haïti ds l'idée d'apprendre les rites vaudous ?
...	

Planification

Comment vais-je démarrer l'activité ?	1- Lexique = balivernes - superstit= 2- situer Haïti - 3- Rite vaudou - image d'une poupée
Quelle disposition dans la classe ?	Groupe classe - 12 ch1 / 13 ch2
Quels outils ? Quelle présentation du texte ?	Texte découpé, videoprojeté Lu par l'enseignante 1 séance
...	

Gestion du relevé des hypothèses

Quelles modalités ? (Temps d'oral, place de l'écrit, etc.)	selon le découpage du texte - Ecrit sur l'ardoise
Quel critère dans le traitement des hypothèses ? *(à partir de quel critère les hypothèses sont-elles analysées ?)*	- ce que l'on sait. - élimination de ce qui paraît impossible
Quelle(s) trace(s) de l'activité des élèves ?	
Comment j'utilise ces traces ? (Rappel de récit, appui pour le débat, etc.)	appui pour le débat.
...	

Annexe 4 : Retranscription « mot pour mot » EAC simple professeure A

ENTRETIEN AUTO CONFRONTATION SIMPLE PROFESSEURE A	
Enquêtée	Professeure A
Désignations	PA = Professeure A PC = Professeur C (Christel Tallandier)
Lieu de l'entretien	Classe de la professeur A
Date de l'entretien	Lundi 5 Décembre 2022
Durée de l'entretien	51minutes et 24 secondes

C : Est-ce que tu peux te présenter d'un point de vue professionnel et situer aussi la classe ?

PA : - D'accord. Je suis enseignante depuis 27 ans, j'ai une classe de CM1 avec 24 élèves, un cours simple. Voilà, une classe intéressante et j'ai vu plus compliqué que cette classe.

PC : - D'accord et comment tu as découvert le Pas à Pas ?

PA : - Le Pas à Pas, je l'ai découvert grâce à une conseillère pédagogique qui m'a proposé de faire partie du groupe de recherche avec Marie-France Bishop.

PC : - Donc tu l'as découvert dans le cadre du LéA ?

PA : - Voilà, c'est ça.

PC :- Est-ce que tu peux nous présenter rapidement la séance qui a été filmée et l'objectif que tu avais défini pour cette séance ?

PA :- Ce que je voulais que les élèves comprennent c'est la personnalité des personnages, surtout du mari et puis la distorsion entre ce qu'il allait dire et ces intentions. Et puis, un peu en méta, je voulais qu'ils comprennent comment l'auteur s'y était pris pour tromper le lecteur et que c'est vraiment à la chute qu'on comprenne ce qui s'est passé.

PC : - Alors, j'ai choisi quatre moments de la séance, plus ou moins longs, et le premier c'est le début de la séance, c'est surtout pour comprendre ce que tu mets en place pour cette séance.

Visionnage.

PC: On peut s'arrêter là parce qu'il y a déjà beaucoup de choses. Je voulais savoir quels choix tu avais fait dans ta planification, dans ta préparation, pour le début de séance, les choix d'organisation pédagogique.

PA : - Oui alors ça me paraissait important déjà de rappeler les règles du jeu, l'idée de ne pas répéter plusieurs fois la même chose, j'ai remarqué que ça n'était pas forcément évident pour eux, alors il fallait que ce soit bien acté. Et puis l'idée, non seulement on a préparé notre réponse c'est de bien écouter les autres pour pouvoir rebondir sur ce qu'on fait les autres. Ça j'y tenais aussi.

PC :- Là c'est la deuxième séance de Pas à Pas ?

PA : - Oui la deuxième.

PC : - Donc ces règles, tu les avais déjà amenées ?

PA : - Voilà, à la première…

PC : - Tu les réactives là…

PA : - Voilà oui… Ce que j'aimerais dire c'est que lorsque je présente le but du Pas à Pas, je dis qu'on va découvrir une méthode, qu'on va apprendre comment comprendre, je trouve que c'est un peu ce que j'ai mis là, après coup, je ne présente pas assez l'idée de comment l'auteur s'y prend. Il y a l'idée de comprendre, avoir la méthode pour comprendre mais aussi comprendre comment l'auteur a écrit pour qu'on soit dans cette attente. Voilà, il y a ce deuxième aspect dont on a parlé après mais que j'aurais pu présenter aussi avant, pour qu'ils soient déjà attentifs à l'auteur comment il a fait pour nous tromper.

PC : - Et là, tu choisis de placer les enfants en U ? J'étais déjà venue mais les enfants étaient en îlots…

PA :- Ben justement pour favoriser ce débat, favoriser ces réactions par rapport à ce qu'ont dit les autres, que ce ne soit pas chaque îlot ou même personnellement on donne sa réponse et puis c'est tout… Je veux qu'il y ait plus d'interactions.

PC : - Il y avait aussi le choix d'utiliser les ardoises, alors ?

PA :- Différemment…

PC :- Oui

PA : - Quand tu étais venue la dernière fois, ils utilisaient l'ardoise pour chaque question et là j'ai fait le choix d'utiliser l'ardoise seulement pour les questions d'anticipation, en me disant toutes les questions de clarification ça pouvait être traité très rapidement. Voilà, un élève explique et puis il n'y a pas de débat… du coup, je voulais vraiment me concentrer, prendre plus de temps sur ce qui était les questions d'anticipation avec des hypothèses et qui dit hypothèses, dit débat contrairement à clarification où il y une réponse et puis c'est tout. Là tout ce qui est anticipation, je trouvais que ça valait le coup que chacun y réfléchisse et pour que chacun y réfléchisse… eh bien, il y avait ce temps d'ardoise.

PC :- Donc ça c'est quand même des évolutions assez importantes par rapport à ce que tu faisais au début, l'année dernière, la première année du LéA ?

PA : - Oui oui.

PC : Et puis ce qui m'a interrogée aussi c'est le texte… Comment les élèves y ont accès ?

PA :- Il est projeté, en fait c'est surtout quand je récolte les hypothèses, les réponses possibles que là, il est sous les yeux pour pouvoir vérifier si c'est une hypothèses recevable ou pas.

PC :- Mais le premier accès, c'est la lecture à voix haute ?

PA :- Voilà.

PC : - On va juste faire un petit retour en arrière, tu allais expliquer comment on pouvait retenir ou pas des hypothèses .

Visionnage.

PC : - Donc là, cela te parait important de repréciser comment on allait sélectionner les hypothèses ? Qu'est-ce que tu avais anticipé à ce moment- là ?

PA : - J'avais anticipé le fait qu'il pouvait y avoir des hypothèses farfelues et ça valait pas le coup de les retenir. On avait déjà cet exemple-là sur le premier qu'on avait fait de Pas à Pas, c'était sur « l'Erreur Fatale » voilà et puis dans ce qui s'est passé réellement, moi à un moment il y a un élève qui dit « En fait peut-être qu'il a simplement touché un petit peu touché la poupée pour que le mari… » et là sur le coup, j'ai dit c'est recevable et là-dessus il y a une élève qui dit « Non, non, c'est pas recevable parce qu'en fait c'est carrément une aiguille… » donc on est allé vérifier sur le texte. Voilà, c'est l'illustration de ce que j'avais anticipé par rapport à une hypothèse recevable ou pas.

PC : - Alors, on va passer justement aux hypothèses… Toi, qu'est-ce que tu fais, quelle est ta posture, quel ton rôle dans le recueil d'hypothèses ? Et quelles sont tes préoccupations pour ce moment-là ?

Visionnage.

PC : - Donc là, toi tu circules ?

PA :- Oui je circule, je regarde pour après imaginer à qui je vais donner la parole en premier. Il veut la tuer avec la poupée, il y en a qui l'avaient déjà. Avec la poupée vaudou, ils avaient anticipé parce qu'on avait donné le vocabulaire.

PC :- Toi, tu prélèves des informations là ?

PA : - Voilà, je prélève des informations et … je ne me souviens plus si c'est là… je crois que c'était pour une autre question, la question où il y avait eu débat et bien là tous étaient assez tranchés, les deux hypothèses, d'ailleurs c'est comme ça que… et une c'était une réponse qui était pas très approfondie. Alors, j'ai commencé par elle pour qu'après les autres rebondissent et approfondissent. Et en plus, c'était une élève qui ne participait pas facilement alors du coup c'était aussi pour la mettre en valeur. Donc en fonction de ce que je vois, je vais décider qui est-ce qui commence.

Visionnage.

PA : - Je suis en train de me rendre compte que même là ça a été un peu le même choix que lors de la phase suivante c'est-à-dire elle, sa réponse, ce n'est pas tout de suite la réponse attendue pour qu'il y ait des réactions. La réponse attendue c'est plutôt elle va vouloir essayer de le tuer…

PC : - Tu choisis de commencer par une hypothèse qui n'est pas farfelue mais qui n'est pas proche…

PA :- Qui n'est pas celle attendue et qui n'est pas très approfondie.

PC : - Et ta posture ?

PA :- Ma posture, c'est de me mettre en retrait, un peu comme on fait pour les écrits courts, c'est-à-dire cette partie où il y en a qui gèrent entre eux justement pour que je ne fasse plus ce ping-pong que je faisais trop, voilà je voulais me mettre en retrait. Ils me relaient.

Visionnage.

PA : - Là, il y a le problème de l'ardoise. La fois d'après, un moment, je leur ai dit « vous posez vos ardoises » parce qu'une élève, justement celle qui a un peu des difficultés à s'exprimer, en tout cas qui est assez timide, elle dit « J'ai écrit » et je voulais qu'ils aillent au-delà de « J'ai écrit », c'est pour ça que je leur ai dit de poser leur ardoise.

PC : - Elle veut lire ce qu'elle a écrit ?

PA :- Oui c'est ça, je voudrais qu'elle s'exprime, que ce soit vraiment plus un échange. C'est pour ça que je leur dis de poser l'ardoise.

PC : On va voir un autre extrait et on va plus parler des postures de chacun, des tiennes, de celles des élèves…

Visionnage.

PA : - Donc là ton souci c'est à la fois que les élèves échangent, mais ça c'est à construire, et de rappeler le cadre que tu as fixé ?

PA : - Voilà… oui c'est vrai que là on n'était pas débordé par le nombre de questions, est-ce que c'était si important ? … Je ne suis pas sûre mais… quand même en le reposant là il y a moins de risques qu'ils disent tous la même chose.

PC : - Oui dans le souci de faire avancer le débat ?

PA : - Oui

PC : - Là c'est l'élève dont tu parlais tout à l'heure ?

PA : - Non, c'est… En fait, cette élève-là a vraiment beaucoup de difficultés à comprendre les objectifs en général. Je pense qu'elle n'a pas forcément compris l'objectif du Pas à Pas et elle est restée centrée sur…, en fait elle a compris une information et elle va la redire. Mais pour elle c'est difficile d'avoir ce recul qu'on essaie de leur apprendre, se mettre à la place des personnages et qu'ils essaient de comprendre le but des personnages, leurs intérêts… C'est difficile pour elle, là elle est centrée sur « j'ai retenu ça et oui moi aussi je pense que c'est ridicule. »

PC : - Et donc toi tu… Qu'est-ce que tu fais ?

PA :- En fait, je le redis un petit peu à l'ensemble, nous ce que l'on veut c'est les intentions du personnage, je lui demande « c'est toi qui le penses ou c'est le personnage ? » « C'est moi. » « Oui ben moi ce qui m'intéresse c'est ce que pense le personnage. » essayer d'amener là-dessus.

PC : - La centrer sur ce qu'il faut faire ?

PA :- C'est ça.

PC : - Cette fois-ci, on va passer à un moment où on va changer d'organisation.

Visionnage.

PA : - En fait, je me suis rendue compte en les écoutant qu'il y avait deux hypothèses ; en gros ou bien réellement il ne croyait absolument pas au Vaudou et il allait donner ses propres cheveux ou bien qu'il disait ça mais qu'il pouvait avoir des doutes et qu'il ne voudra pas lui donner ses cheveux. Et quand j'ai vu que c'était à peu près équilibré, c'est pas comme si c'était un…, je me suis dit que ça valait peut être le coup de les confronter.

PC :- D'accord.

PA :- Donc là c'est quelque chose que je n'avais pas noté mais je m'étais dit que ça pouvait être intéressant d'un point de vue géographique que ce soit bien deux clans qui allaient défendre, qui allaient argumenter pour défendre leur position. Il y en a qui se sont mis en retrait.

PC : - Alors ton intention c'est quoi exactement ?

PA : - Alors mon intention… j'ai trouvé que c'était un moment crucial en fait où on se mettait à la place du mari et j'ai senti que certains doutaient de ce qu'ils disaient et justement on voudrait les amener à ça quelque part et puis d'autres qui restaient non il a dit ça et j'aurais un peu voulu faire évoluer, que ceux qui restaient sur il a dit ça donc c'est comme ça, que petit à petit ils doutent aussi et ils disent… J'aurais aimé que ça évolue, pas sûre que ça ait marché. Peut-être je n'ai pas laissé durer assez longtemps.

Visionnage. (suite)

PA : -L'argument n'est pas très intéressant en fait. Il ne va pas lui donner parce qu'elle peut très bien mentir… Le mensonge n'est pas de ce côté-là quelque part.

Visionnage. (suite)

PA : - Voilà c'est intéressant .

PC : - Là c'est un moment où ça allait basculer ?

PA : - Oui voilà, je ne me souvenais plus, ça vaut le coup de le revoir. Je ne me souvenais plus si on était allé assez loin pour qu'on arrive à ça. Et je vois que si en fait. Il faut qu'ils arrivent à ce qu'ils disent, ceux qui disent qu'il va vraiment donné son cheveu, ils disent comme ça il va vérifier mais il ne peut plus vérifier s'il est mort ; donc du coup, ce n'était pas logique et c'est dans ce groupe-là qu'ils ont dit ça ? Il y en a un qui est en train de douter là, en se disant ben

mince… Donc en fait, c'est aller au bout de ce que je voulais. Ceux qui sont sûrs que ça ne marche pas, ils le défendent bien mais il faut vraiment être sûrs que cela ne marche pas et…

PC : - Est-ce que tu aurais voulu que ça aille plus loin ?

PA :- Et bien en fait là maintenant avec du recul, je me dis que j'aurais peut-être dû plus mettre en valeur l'argument qu'il veut voir si ça marche mais il ne sera pas là ensuite pour en profiter. Plus le mettre en valeur, je l'ai un peu relevé mais pas assez je crois.

PC :- Et puis si tu réutilisais cette modalité où tu fais se confronter les deux groupes avec les deux hypothèses contraires, tu ferais différemment ?

PA : - Je ne sais pas…

PC : - Dans la gestion des échanges, dans la fin… Tu dis je serais peut-être allée plus loin ?

PA :- C'est-à-dire que là j'aurais relevé … j'ai relevé le fait qu'il y en ait qui disent oui mais s'il n'est plus là pour… Je l'ai relevé mais sans assez faire réagir les autres sur cette problématique-là. Il aurait vraiment fallu le ressortir.

PC :- D'accord.

PA :- Qu'il y en ait plus parce que mon objectif c'était quand même que ceux qui pensaient qu'il allait lui donner, j'aurais bien aimé qu'ils évoluent donc si je voulais qu'ils évoluent il fallait que j'utilise un peu plus cette réponse intéressante.

PC : - Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu voulais ajouter sur la séance en général ?

PA :- Euh non… C'est vrai que par rapport à après quand j'ai fait un peu le bilan je m'étais dit au début plus leur dire ce contrat didactique ; « non seulement on va apprendre à comprendre, à comprendre un texte mais on va apprendre comment l'auteur s'y prend. » Je pense que je n'ai pas assez insisté là-dessus… Voilà

PC : - Dans le déroulé ?

PA :- Dans le déroulé, je trouve qu'il y a eu des échanges intéressants.

PC :- Alors maintenant des choses un peu plus générales. A ton avis, comment les élèves construisent le sens du texte par la technique du Pas à Pas ? Avant on enseignait la compréhension en lecture de manière différente, qu'est-ce que cet outil apporte ou quels sont encore les freins par rapport à la compréhension ?

PA :- C'est sûr que ça apporte le fait qu'on ne part pas a priori sur l'idée qu'ils lisent, ils vont comprendre. C'est l'idée qu'il y a vraiment une méthode, une méthode de questionnement, parce que certains vont vraiment lire de façon très très superficielle et encore maintenant il y a encore du travail parce que même dans les réponses, dans la réponse à « Comment fonctionne ce texte ? » ou même dans « J'ai aimé pourquoi ? », il y en a qui vont être, tout simplement « J'ai aimé parce que, par exemple, parce que la femme qui avait de mauvaises intentions a été prise à son propre jeu » mais ils restent sur l'histoire. Il y en a d'autres qui vont dire « J'ai aimé

parce que j'ai été surpris », « parce qu'il y a eu du suspens, une chute » ils sont beaucoup plus déjà dans le comment ça fonctionne. Ça on le voit dans le « J'ai aimé », dans le fonctionnement, certains restent à l'histoire en elle-même et d'autres ont pris du recul et vont réagir sur le fonctionnement et ceux qui réagissent sur le fonctionnement, on peut se dire qu'ils vont comprendre plus de textes différents en se posant les bonnes questions.

PC :- Et puis par rapport à l'année dernière quand tu as connu le Pas à Pas, tu as un an de recul à peu près on voit que tu as fait évoluer les modalités. Pourquoi tu as fait le choix de faire évoluer ces modalités ?

PA :- Alors l'année dernière il y avait ce problème que ça passait toujours par moi, il n'y avait pas ces débats interprétatifs, c'était plutôt j'ai répondu ça. Et puis, par rapport à l'année dernière, ils étaient aussi un peu dans les devinettes, ça, ça me dérangeait vraiment, on va deviner ce qui va se passer. Là, on est plus dans on va anticiper en se mettant à la place de, en prenant les éléments qui vont nous guider, qui vont… on n'est pas dans cette devinette qui a peu d'intérêt. Et puis on était resté beaucoup dans « Qu'est-ce que m'apprend ce texte ? », on était dans une morale, à nouveau on n'était pas dans le fonctionnement. Voilà, je trouve ce Pas à Pas lorsqu'il est fait en les faisant réfléchir, en les faisant argumenter, aller au fond des choses, on est dans une compréhension beaucoup plus fine.

PC : - Je voulais t'interroger sur la place du texte. L'année dernière, les élèves avaient le texte sous les yeux, là tu fais le choix de le projeter ?

PA :- On est encore dans on veut que ce soit du collectif, on est axé sur le collectif. Ces petits textes qu'ils avaient c'était pour le moment où ils donnaient leur réponse mais en fait ce n'est pas utile.

PC : - Tu trouves qu'avoir le texte en individuel ça favorisait des réponses qui ne tenaient pas compte des autres, ça ne favorisait pas le débat ?

PA :- Voilà c'est ça. De l'avoir qu'en collectif, on est obligé d'y revenir. S'il y en a un qui donne une hypothèse qui ne colle pas, aussi, l'autre « Ah ben non, on a dit ça dans le texte. » On va voir mais en collectif, c'est pas du tout pareil… Alors, il y avait quand même le collectif l'année dernière.

PC : - En quoi le Pas à Pas a fait évoluer tes postures vis-à-vis des élèves, tes gestes professionnels ? Qu'est-ce que tu trouves de différent ?

PA : - C'est vrai que l'idée à un moment donné de se mettre en retrait ça c'est quelque chose que j'avais expérimenté plusieurs fois y compris dans les écrits courts où il y a cette partie orale où ils doivent s'exprimer sur ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont envie de dire mais là je pense que j'ai évolué dans l'idée du débat.

PC :- Et mener le débat qu'est-ce que ça t'amène à faire ?

PA :- Ça m'amène à voir plus de choses parce que moi je suis en retrait. Puis en fait c'est motivant.

PC :- Toi tu les accompagnes quand même… Comment tu les accompagnes ?

PA :- Sans donner les réponses, c'est eux qui donnent les réponses mais c'est mettre en valeur certaines hypothèses et inversement redemander au groupe si cette hypothèse on peut la garder ou pas. Je les guide quand même, j'ai mon objectif et la connaissance du texte mais c'est eux… La connaissance du texte, de ce que je veux leur faire apprendre donc même si je me mets en retrait il y a des moments où il faut mettre en valeur ou au contraire il faut que les autres comprennent que ça on ne peut pas le garder.

PC :- Il y a des choses que tu révèles petit à petit, notamment le texte bien sûr, mais il peut-être aussi d'autres choses… Comment tu les accompagnes dans la révélation du texte ?

PA :- Un moment elle dit « Je pourrais avoir la totalité », si on ne s'arrête pas là, qu'est-ce qu'elle veut dire par là ? Pour avoir la totalité qu'est-ce qu'il faut qu'elle fasse, jusqu'où est-ce qu'il faut qu'elle aille ? Si on ne s'arrête pas là on peut passer à côté de l'essentiel quelque part.

PC :- Donc c'est par le questionnement ? Le choix des questions que tu vas poser ?

PA : - Oui c'est ça.

PC :- Ou le choix de l'élève que tu vas interroger… Et justement la préparation … fractionner le texte et poser des questions à certains moments… ce n'est pas le plus facile ?

PA : - Non, non.

PC :- Pour ce texte-là, tu avais pris le texte déjà fractionné ?

PA :- Non, je l'ai repartagé, j'ai changé les questions, il faut vraiment se l'approprier.

PC :- Tu as des choses que tu voulais ajouter ?

PA :- Non…

PC :- Merci beaucoup.

L'entretien reprend à la demande de la professeure.

PC :- Tu voulais revenir sur deux ou trois choses ?

PA :- Oui moi j'aimerais progresser sur l'idée que tous les élèves participent au débat parce que l'ardoise permet à un moment donné, on est sûr que tous réfléchissent à la question, tous proposent une réponse ça c'est pour la partie des questions d'anticipation ; mais par contre pour le débat plus libre c'est un peu toujours les mêmes qui participent. J'aimerais que ce soit plus général.

PC :- Donc ça tu penses que ça peut se déclencher comment ?

PA :- Peut-être avec l'entrainement, les rassurer, où on va, ce que l'on veut, je vais voir dans la durée. Voilà et je voulais aussi préciser l'importance pour un texte comme ça d'avoir travaillé le vocabulaire avant. On avait vu est-ce que ça se passait, d'où venait la femme, qu'est-ce que c'était que le Vaudou… Sans ça on n'aurait pas réussi.

PC :- Tu as montré une carte pour situer Haïti.

PA : - Par rapport à la France, par rapport à l'Amérique, il y avait une petite indication sur l'auteur qui était américain, alors peut-être que ses personnages il les imagine américains et Haïti c'était moins loin pour la femme qui était américaine et puis surtout le Vaudou.

PC :- Et le terme « superstition » ?

PA :- Aussi … Ce n'est pas à faire pour tous les textes mais ce texte là on n'avait pas le choix.

PC : - Il y a un certain nombre de prérequis que tu cibles avant ?

PA : - Oui, c'est ça.[…] On a aussi deux clans dans la classe : ceux qui vont rester sur le texte et ceux qui vont être sur le fonctionnement.

PC :- Est-ce que ce serait pour toi un critère pour déceler qu'un enfant a réellement compris le sens ?

PA :- Oui…disons réellement compris pas le sens de ce texte que l'on vient de voir, parce que ce texte ils l'ont bien compris là, mais un fonctionnement qui fait que cela marchera pour tous les textes.

PC :- Un fonctionnement de la littérature en général ?

PA :- Voilà, que l'auteur a toujours cherché, mais le personnage il pense quoi à ce moment-là. On peut se dire que ceux qui répondent ça, on peut se dire que ça marchera pour d'autres textes.

PC :- Donc là on est dans la posture du lecteur expert ?

PA : - Voilà.

Annexe 5 : Retranscription « mot pour mot » EAC simple professeure B

ENTRETIEN AUTO CONFRONTATION SIMPLE PROFESSEURE B	
Enquêtée	Professeure B
Désignations	PB = Professeure B PC = Professeur C (Christel Tallandier)
Lieu de l'entretien	Classe de la professeure B
Date de l'entretien	Vendredi 9 Décembre 2022
Durée de l'entretien	42 minutes et 35 secondes

PC : - Merci de me recevoir pour l'entretien d'auto-confrontation. Est-ce que tu pourrais te présenter d'un point de vue professionnel et nous présenter un petit peu ta classe ?

PB :- Alors oui, je suis X., enseignante en classe de CM1-CM2. Dans ma classe, j'ai 25 élèves 12 CM1 et 13 CM2.

PC : - Est-ce que tu expliquer un petit peu comment tu as découvert le Pas à Pas ? L'outil lui-même.

PB :- Alors l'outil je l'ai découvert lors d'une conférence de Marie-France Bishop en formation pédagogique à l'Inspe.

PC : - Il y a déjà donc quelques années ?

PB :- Il y a quatre ans… juste avant le Covid en 2020…

PC : - Est-ce que tu peux resituer la séance qui a été filmée ? Est-ce que tu avais déjà fait des Pas à Pas cette année ?

PB :- C'est le premier Pas à Pas que je fais cette année par contre il y a 7 CM2 qui en ont fait 4 ou 5 l'année dernière et les CM1 en ont fait deux avec leur enseignante.

PC : - Donc ce n'était pas nouveau ?

PB :- Non, sur les deux séances des CM1 il y en a une c'est moi qui l'avais menée dans leur classe.

PC : - Alors pour cette séance-là précisément avec le texte Vaudou, quels étaient tes objectifs de séance ?

PB :- L'objectif de séance ? C'était qu'ils arrivent à voir qu'en fait le mari savait … en fait qu'ils comprennent que la poupée Vaudou se retourne contre la femme…

PC : - D'accord.

PB :- Qu'ils comprennent que les cheveux c'était prémédité du mari en fait, il a pris les cheveux de sa femme parce que lui ne croyait pas aux rites Vaudou.

PC : - D'accord.

PB :- Donc je voulais qu'ils comprennent que le mari, il avait pris les cheveux de sa femme en se disant ça ne va pas marcher et que en fait c'est sa femme qui meure. On ne le dit pas dans le texte mais on peut supposer que l'effet escompté de la femme fasse effet sur elle en fait.

PC : - Ça s'est retourné contre elle ?

PB :- Ça s'est retourné contre elle.

PC : - Alors j'ai choisi quatre moments de la séance que l'on va regarder ensemble. Tu n'hésites pas à arrêter. Donc le premier moment c'est le tout début de la séance. J'aimerais bien connaitre les intentions que tu avais à ce moment-là. On va regarder.

Visionnage.

PB :- Tout ce qui est lexique, en fait, j'aurai dû le travailler bien avant. Mais je ne suis pas en classe le vendredi et jeudi, j'avais complétement oublié donc cela aurait mérité un temps beaucoup plus long d'explication du vocabulaire.

PC : - Tu l'as ressenti après ?

PB :- Je pense peut-être que certains enfants dans leur compréhension finale avec le rite Vaudou …

PC: - Ça a manqué ?

PB :- Peut-être…

PC : - D'accord.

PB :- Peut-être, je ne sais pas. En tous cas, je pense que j'aurais dû peut-être avant aussi, dans le texte on parle d'Haïti, il aurait fallu poser le contexte et un peu culturellement aussi.

PC : - D'accord. On voit après tu vas situer Haïti…

PB :- Oui mais je pense que cela aurait mérité un travail avant et même des textes en réseau avant ce texte-là.

PC : - Et sur la présentation du travail, de l'activité qui va être menée ?

PB :- Après ce sont des enfants qui connaissent le principe, j'ai voulu leur rappeler que c'était pour apprendre à comprendre un texte. Voilà mais ils savent.

PC : - Alors tu as choisi de lire le texte et de ne pas le donner à l'écrit. J'ai déjà vu d'autres vidéos, les enfants ont le texte. C'est un choix ? Quand tu y repenses après qu'est-ce que tu en dit ?

PB :- Alors, le texte était court, je me suis dit on peut revenir aux diapos avant ça ne va pas trop poser de problème, pour moi qu'ils aient à l'écrit ce n'était pas forcément judicieux à ce moment-là. Et puis le dénouement se passe vraiment à la fin donc bon voilà. C'est pour ça que je ne l'ai pas donné à l'écrit.

PC : - Donc il y avait deux voies d'accès, tu lisais et puis il y avait encore le texte affiché…

PB :- Projeté

PC : - Projeté.

PB :- Et ça, ça n'a pas posé de soucis parce que les enfants, pareil je pense que c'est une question d'habitude, ils savent, ils m'ont dit dans la diapositive avant… Je ne sais plus… donc dans le texte avant, c'est dit, c'est pas dit donc je revenais dessus donc c'était pas… Pour moi, à ce moment-là, ça n'était pas nécessaire qu'ils aient le texte écrit.

PC : - Et même maintenant ?

PB :- Non, non.

PC : - Alors on va voir un moment maintenant sur les hypothèses. La question c'est « A quoi pense Mme Decker lorsqu'elle dit cela ? »

Visionnage.

PC : - Il y a des moments où tu fais écrire les élèves et d'autres non. Tu choisis comment les moments où tu leur dis « Allez y écrivez ! » et les autres fois où les échanges s'engagent directement ?

PB :- Quand je sens qu'il y a besoin d'échanges, c'est à l'oral et je veux vraiment savoir eux ce qu'ils en pensent pour avoir un petit peu une photographie de l'ensemble de la classe je leur demande d'écrire.

PC : - Ça tu le fais au ressenti de la classe ?

PB :- Alors je l'ai préparé avant sauf qu'il y a une question.

PC : - Ah oui ! Donc on voit sur la fiche…

PB :- Oral, écrit, oral, écrit et à un moment donné, j'avais mis oral et en fait je les ai passé à l'écrit.

PC : - C'était planifié ?

PB :- Oui oui je planifie. Après tout dépend un petit peu comment ils réagissent, je dis « Il faut que je passe à l'écrit ou je reste à l'oral. »

PC : - C'est à la fois planifié mais sur le moment tu vas t'adapter suivant ce que tu observes.

PB :- Suivant comment eux réagissent.

PC : - Si tu peux le faire maintenant c'est aussi par des expériences avec le Pas à Pas.

PB :- Ah oui c'est clair. Tout de suite je me dis est-ce que ça va m'apporter quelque chose… de passer par l'écrit… effectivement je n'y avais pas pensé là ça risque de m'apporter quelque

chose ou pas. Et quand je sens dans les premiers échanges que ça ne démarre pas comme je veux, je passe par l'écrit et comme ça je vais pouvoir voir et pointer un ou deux écrits des enfants pour discuter dessus.

PC : - Ça j'allais de le demander, quand les enfants écrivent toi tu es en activité ?

PB :- Bien sûr, je regarde et je me sers d'eux en fait de leurs écrits pour pouvoir démarrer.

PC : - Et je voulais te demander aussi quel est l'enfant que tu interroges en premier ?

PB :- Alors à l'oral…

PC : - Oui ?

PB :- A l'oral, c'est compliqué mais je connais mes élèves donc je ne vais pas interroger celui qui percute tout de suite, je choisis un élève qui est…, pas moyen, mais où il peut y avoir discussion. A l'écrit, je choisirais pas celui qui me donne la solution entre guillemets, pas ce que j'attends mais un autre exprès pour lancer le débat.

M : - D'accord. Alors là on va voir la partie où tu observes pendant que les enfants écrivent et la suite.

Visionnage.

PB :- Donc là, j'étais un peu en perdition quand même… parce que ça ne démarrait pas et je n'avais pas beaucoup d'hypothèses et ça ne discutait pas. Donc je me dis soit on reste sur ces propos.. sur les hypothèses des trois là et j'avais vu d'autres choses sur les ardoises. A ce moment-là je me dis « Je fais quoi je relance le débat ou pas ? », quitte à avoir des hypothèses un peu plus larges. Et j'ai choisi de lire sur les autres ardoises, de dire vous avez écrit d'autres choses. Et c'était en fait intéressant parce que certains ont dit « J'ai changé d'avis. » donc je les ai lancés là-dessus, « Pourquoi tu as changé d'avis ? » et « A quoi Mme Decker ? » alors j'ai longtemps hésité à couper… Alors, j'ai eu du mal à couper le texte. Je me dis « Est-ce que je le coupe là ou pas ? » et ce que je me dis ils vont tous comprendre qu'elle va vouloir faire le rite Vaudou sur son mari et pas du tout… Sauf que les autres ne démarraient pas et ne disaient pas ce qu'ils avaient écrit. Voilà.

PC : - D'accord. Là, tu étais un peu coincée ?

PB :- Là j'étais un peu coincée.

PC : - Tu essayais de relancer le débat ?

PB :- C'est ça…

PC : - Donc là on n'était moins dans le choix des hypothèses que dans l'émergence de plusieurs hypothèses ?

PB :- C'est ça… Là j'ai ramé… Oui je me dis mais ils ne vont rien me sortir, je ne savais pas comment les prendre, je me dis « Ils ont compris, ils n'ont pas compris ? » et j'ai voulu un petit peu clarifier et en posant la question aux autres, je me dis « Voilà, peut être que cela donnera

quelque chose… » et il y en a deux, trois qui ont dit « Moi, j'ai changé d'avis » donc ça a peut-être éclairé la lanterne des autres en disant « Ben oui, ce que j'ai écrit, c'est peut être…Ah ouais… » J'ai voulu les questionner davantage.

PC : -Tu as voulu faire questionner leur raisonnement ?

PB :- Leur raisonnement oui oui… leur changement. Alors après, ma question… moi je me suis dit « Est-ce que j'aurais dû le couper là ? ». ça serait à refaire je pense que je ne le couperai pas là ? Où je ne sais pas, je n'ai pas réfléchi mais… Peut-être que le découpage du texte a fait que …

PC : - Tu penses que c'est ça qui a …

PB :- Je ne sais pas. Oui je me suis posé la question.

PC : - Tu estimes que tu as coupé trop tôt ?

PB :- Peut-être, peut-être…

PC : - Donc la planification dans le Pas à pas, elle est essentielle ?

PB :- Ah ben, elle est compliquée…

PC : - Mais il y a eu quand même des hypothèses ?

PB :- Il y a quand même des hypothèses qui émergent, il y a quand même les rites Vaudou et surtout ils ont réfléchi donc il y en a plein qui m'ont dit « Elle veut les sous en fait. » et ils n'étaient pas aller plus loin. Voilà.

PC : - Oui.

PB :- C'est surtout qu'ils ne parlaient pas. Ça vient peut-être du fait que je n'ai pas assez regardé les ardoises et je suis allée directement vers Cléa mais quand je suis allée vers elle, je pense, je ne rappelle plus trop mais, je voulais que les autres disent « Ben non , moi je pense ça », qu'ils rebondissent et en fait ils ne l'ont pas fait.

PC : - D'accord. Et donc quand tu t'aperçois qu'un élève ne construit pas bien le texte, quel est ton recours ? Par exemple, s'ils partent sur des hypothèses farfelues ? Là ce n'est pas le cas…

PB :- On vient au retour au texte et puis surtout dans les débats avec les autres.

PC : - Alors comment tu fais pour faire échanger les élèves, pour distribuer la parole ?

PB :- A qui je donne la parole en premier ?

PC : - Plutôt comment tu les fais échanger les uns avec les autres ?

Silence.

PB :- Bonne question… Je les interroge et surtout j'écoute bien… Alors il faut être hyper attentif… J'écoute bien ce que l'enfant dit pour qu'un autre vraiment rebondisse dessus, en disant « Ecoute bien ce que l'autre a dit … »

PC : - Pour mettre en lien ?

PB :- Pour mettre en lien, voilà. J'essaye de les mettre en lien et de les faire réagir, moi je suis d'accord, moi je ne suis pas d'accord.

PC : - Je voulais te montrer quelque chose parce que ça m'a interpellée quand j'ai regardé ces vidéos, c'est que tu parles énormément par communication corporelle. Tu exprimes beaucoup de choses ainsi. Alors je voulais te montrer… J'ai sélectionné des petits moments, je voulais savoir ce que tu en penses… parce que là quand je t'ai demandé comment tu fais échanger tes élèves tu as eu un moment de réflexion et je pense que tu les fais beaucoup échanger par gestes.

PB :- Je fais ça (gestes), je distribue (gestes) oui !

PC : - Tu les mobilises « On est là ! »

PB :- Ouais !

PC : - Après tu fais un retour au texte.

PB :- Ouais..

PC : - Tu fais se contredire deux hypothèses.

PB :- oui…

PC: - Tu écoutes et tu montres qu'il faut réfléchir.

PB :- Hum…

PC : - Tu reviens au texte.

PB :- Ben je le fais souvent ça, je le fais tout le temps dans la classe.

PC : - Je trouve que tu as beaucoup de communication corporelle.

PB :- Oui.

PC :- Est-ce que tu en avais conscience ?

PB :- Non… ben oui un petit peu mais bon sans plus mais je pense que je veux capter leur attention…

PC : -Oui ?

PB:- Et puis pour certains gamins quand je fais ça (*désigne sa tête*), on réfléchit et on fait tout son cheminement. En problèmes, je le fais aussi (*fait tourner ses deux index pointés autour de*

sa tête), vous faites votre cheminement dans votre tête. Je pense que c'est des gestes que je fais couramment. Si je les fais là c'est que je les fais couramment.

PC : - Et donc qu'est-ce que tu y gagnes ?

PB :- A faire des gestes ?

PC : - Oui plutôt que d'exprimer des mots, tu exprimes beaucoup de choses par tes gestes.

PB :- Alors est-ce que j'utilise plus la parole que les gestes ? Non je pense que ça vient en complément.

PC : - Ça vient en complément mais je pense que les gestes sont importants. C'est pour ça que je voulais faire des arrêts sur image.

PB :- Ah ouais ?

PC : - Pour te montrer et voir ce que tu en penses toi.

PB :- Je fonctionne beaucoup comme ça de toutes façons, c'est sûr. Ce que j'y gagne c'est à les recentrer je pense, à capter leur attention.

PC : - Sans trop interférer ?

PB :- Ouais, ouais ils savent ce que j'attends d'eux.

PC : - Tu ne l'avais jamais remarqué ?

PB :- Non…

PC : - Ça m'a marqué par rapport aux autres qui utilisent beaucoup moins le langage corporel.

PB :- D'accord.

PC: - Alors je vais te montrer deux temps.

Visionnage.

PC : - Alors là tu attends quoi ?

PB:- Comme réponse ?

PC : - Il y en a plusieurs qui lèvent spontanément le doigt…

PB :- Moi j'attendais qu'ils disent « Ça s'est retourné… Il a pris les cheveux de sa femme en faisant croire que c'était les siens et ce qui s'est passé c'est qu'il a été surpris parce que ça a marché sur sa femme. » Il ne s'y attendait pas… ou pas, on ne sait pas en fait… s'il y croyait… non je pense qu'il n'y croyait vraiment pas parce que tous les mots « balivernes », « superstitions », ils sont importants ces mots-là. Donc j'attendais ça.

PC : - On va voir…

Visionnage.

PB :- Il y en a qui ont du mal à commencer à écrire.

PC : - Est-ce que tu penses qu'il y a des écarts entre ce que les enfants sont capables d'écrire et sont capables de dire ?

PB :- Oui, oui c'est-à-dire qu'il y en a même à l'écrit ils écrivent quelque chose et puis à l'oral ils disent autre chose.

PC : - Et tu expliques ça comment ?

PB :- Alors soit ils ont entendu les copains et ils se disent « Oh ben non, ce que j'ai mis c'est peut -être pas juste » alors qu'il n'y a pas de vérité absolue… ou alors peut -être, je ne sais pas…mais je pense qu'ils ont entendu les autres, ils changent d'avis. Mais là, si j'avais fait cette phase-là orale, il y en aurait deux, trois qui auraient participé et je pense que les autres n'auraient pas forcément réfléchi, quand ils posent sur l'ardoise, on les a vu réfléchir là, ils réfléchissent et il y a quand même un cheminement avec le texte, je pense. Qu'à l'oral, il y en a un qui aurait répondu et ils auraient dit, « Ah ben oui, ça doit être ça ! »

PC : - Suivant leur statut dans la classe ?

PB :- Aussi. Le passage à l'écrit dans l'individuel, pour moi, il était primordial.

Visionnage.

PC : - Donc là, toi comment tu animes les échanges ?

Silence.

PC : - Quelle est ta posture ?

Silence.

PB :- Je réceptionne ce qu'ils me disent, je réceptionne, j'écoute et puis j'attends qu'il y en ait un qui me dise « En fait, ça s'est retourné contre sa femme. », la plupart avait marqué M. Decker est mort, pour faire réagir les autres.

PC : - Donc tu réceptionnes ?

PB :- Ah là, je réceptionne et j'analyse en même temps et je vois un petit peu comment ils réagissent parce que ceux qui ne lèvent pas la main, ils ont des expressions sur le visage donc des fois je chope le truc en disant là, il a fait une grimace, voilà… Il n'a pas l'air d'accord. « Tu peux expliquer pourquoi ?

PC : - On va regarder un extrait durant lequel les choses changent entre les élèves et toi… Tu vas me dire.

Visionnage.

PC : - Voilà, qu'est-ce que tu fais là ? J'ai l'impression que tu fais évoluer la situation…

PB :- Et bien oui pour ne pas qu'ils restent cantonnés… alors on ne sait pas à qui sont ces cheveux mais oui mais il y a quand même à la fin de l'histoire où ils m'avaient tous mis que M. Decker était mort et cette brosse à cheveux et ces cheveux-là… il fallait qu'ils fassent la relation entre les deux et ils ne l'avaient pas forcément faite.

PC : - Comment tu t'y prends là ?

PB :- Comment je m'y prends ? Eh bien, j'ai interrogé …

Retour à la vidéo.

PB :- Donc là… Je reviens au texte, je les questionne, je reviens au texte…

PC : - J'ai l'impression que par rapport à ce que l'on avait vu avant au début des hypothèses, dans les autres extraits, j'ai l'impression que tu prends une autre posture… pour faire avancer la situation.

PB :- Ben oui parce qu'ils ne décollaient pas, je trouvais qu'ils ne décollaient pas donc à un moment donné il fallait vraiment… j'attendais depuis le début que… cette brosse à cheveux personne ne l'a soulevée à la fin et je l'attendais donc à un moment donné, je les pousse en disant « Ben voilà… ».

PC : - Et donc là tu fais comment ? Tu fais un retour au texte ?

PB :- Je fais un retour au texte, je pointe le texte et me disant, en espérant de me dire mais il y en a bien un qui va faire la relation entre les ongles « Ben non, j'ai les ongles trop courts, je vais prendre des cheveux. » et les cheveux de la femme.

PC : - Donc là tu te dis « Il n'y a que par le texte qu'on va débloquer la situation ? »

PB :- Ah ben oui… puis en pointant et puis voilà leur faire lire, les faire réfléchir là-dessus.

Reprise du visionnage.

PB :- En fait entre ce qu'ils ont écrit, et on a discuté, là il y a un revirement de situation, dans leur tête ça a évolué donc là je voulais savoir, « Oui vous me dites ça maintenant » et puis vous m'avez pratiquement tous mis qu'il était mort… donc je voulais savoir un petit peu le cheminement dans leur tête pour qu'ils changent d'idée en fait.

PC : - Oui…

PB :- Qu'ils soient un peu flexibles…

PC : - Les mettre face aux contradictions, c'est ça ?

PB :- Ben oui

Reprise du visionnage.

La PB claque des doigts.

PC : - C'est ça que tu attendais ?

PB :- Ben oui, un petit peu. Ben oui, je me dis ils vont peut-être… Là ça a été bien, pour moi ça me paraissait clair. Pour certains gamins c'était clair… Et je me dis « Est-ce que c'est clair pour les autres ? » Et voilà quand Charlize dit « Moi, j'ai changé d'avis. » Je fais « Ah ! ». C'est gagné un petit peu, quoi. Parce que je pense que d'autres… peut-être que les autres n'osaient pas le dire et j'avais faux et… Et l'entendre dire « Eh ben moi j'ai changé d'avis. », je trouve ça super intéressant. Parce qu'après il y en a une autre qui dit « Moi aussi, j'ai changé d'avis. »

Reprise du visionnage.

PC : Donc là ?

PB :- Là j'ai fait avancer les choses, le texte en appui, et puis l'explicitation par les autres de la situation en fait.

PC : - A ton avis, comment les élèves construisent le sens du texte avec le Pas à Pas ?

PB :- La construction, elle se fait déjà… ils sont en activité, ils réfléchissent quand même. Elle se fait en écoutant les autres, là c'est flagrant. Elle se fait avec mes relances et mes questions. J'essaie de les cibler pour faire avancer les choses.

PC : - Donc on a le texte, toi et ce que tu apportes et les élèves.

PB :- Et les élèves.

PC : - Entre eux ?

PB :- Entre eux, alors les élèves entre eux, c'est primordial.

PC : - On a une construction autour de ces trois pôles.

PB :- Pour moi, enseignante, je régule en fait. J'essaie de réguler tout ce qui peut être dit. Parce qu'une parole, voilà genre allez j'ai entendu « Ben moi, j'ai changé d'avis. » mais ben là il faut que je saute sur l'occasion. C'est la décision, elle se prend tic…

PC : - Tu es vraiment complétement dans l'activité toi ?

PB :- Ah ben oui… oui oui. Ça demande une énergie euh… pas une énergie, une concentration. Il faut vraiment une concentration parce que dans ce qui est dit, alors ça n'a pas été vrai sur ce texte-là mais sur d'autres, d'autres textes un petit peu plus ardus, je pense à « Erreur Fatale », l'année dernière, quand il y a plein d'hypothèses, les enfants se souviennent de ce qu'on dit les autres et nous, on ne se souvient pas forcément.

PC : - Parce qu'on a aussi d'autres choses à gérer…

PB :- Oui c'est ça.

PC : - Et en quoi la mise en place du Pas à Pas a fait évoluer tes gestes professionnels, tes postures, tes façons de faire notamment pour la lecture ?

PB :- J'essaie de m'effacer de plus en plus, c'est à eux de construire, j'essaie qu'ils construisent et moi j'apporte le moins possible. J'essaie beaucoup de les faire échanger en leur disant qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, leur faire comprendre que ça se construit, que même moi adulte quand je lis un livre je construis ma lecture çà ne se fait pas… et c'est de mettre en lien différentes choses. D'ailleurs, à la fin, ils le disent « Mais on devrait être habitués avec toi parce que… » Voilà… Et leur montrer aussi que la situation du départ elle évolue et ce Pas à Pas, il faut être hyper rigoureux quand même, de la part de l'enseignant au niveau de la préparation, il faut savoir s'effacer quand il y a besoin d'être effacé, ne pas être trop dirigiste donc c'est périlleux au départ quand on n'a pas l'habitude mais après dans la classe, la manière de fonctionner, je fonctionne comme ça en maths, dans toutes les matières donc…

PC : - Ça doit aider…

PB :- Ça aide forcément, oui c'est clair…

PC : - Je voulais aussi te demander si tu devais refaire cette séance ou pour les prochaines séances Pas à Pas, qu'est-ce que tu voudrais faire évoluer ?

PB :- Ce texte-là, je le reprendrai de A à Z, je ne le redécouperai certainement pas de la même manière, si la fin parce que je pense que c'est à la fin qu'il y a eu le plus d'échanges. Le départ je le changerai, je ne sais pas comment je n'y ai pas réfléchi… Voilà. Et après pour les futurs Pas à Pas… tout dépend du texte, je ne sais pas… Je n'y ai pas réfléchi.

PC : - Je voulais revenir sur le temps de la fin parce que je trouvais que c'était intéressant.

Visionnage.

PC : - On est plus dans un temps un peu méta où tu leur demandes qu'est-ce qu'on a fait exactement. Qu'est-ce que tu penses en voyant ce moment-là ?

PB :- C'est un moment super important parce que ça leur montre aussi qu'un adulte, et la maitresse, elle fait le même cheminement qu'eux et leur dire, je pense que c'est important et ça les marque. Eux quand ils vont lire, ils vont dire « La maitresse, elle nous a dit qu'elle aussi elle le faisait. ». Et je trouve que dire ce que font les adultes, quand ils font des choses automatiquement, dire que c'est la même chose qu'eux, je trouve ça hyper important.

PC : - Tu leur dis…

PB :- C'est ça comprendre un texte. Même si tous ne sont pas réceptifs mais je me dis qu'au bout d'un moment ça fait son cheminement et voilà ça leur servira c'est coincé dans un coin de leur tête et à un moment donné, je me dis que ça ressortira. Et ils se méfieront, quand ils prennent un texte maintenant ils se méfient.

PC : - Ils prennent des habitudes ?

PB :- Il y a des habitudes et au niveau de la concentration de lecture, ben voilà je leur dis, maintenant quand ils lisent un texte, « Vous savez ce qui peut arriver… »

PC : - Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter ? Ou des choses sur lesquelles tu voulais revenir, sur la vidéo ?

PB :- Non, non pour moi ça n'a pas été une super séance mais…

PC : - Oui ?

PB :- J'ai pataugé, j'ai pataugé…

PC : - Tu l'as ressenti comme cela ?

PB :- Oui, le début oui, j'ai dit « ça ne va pas démarrer ». Je n'étais pas très sereine.

PC : - D'accord.

PB :- Et puis à la fin j'ai dit « Ça y est ! ». Je me suis trouvé des fois un peu dirigiste alors que d'habitude ça vient plus d'eux, c'est peut-être parce qu'ils ne démarraient pas et à un moment donné, il faut faire avancer le truc…

PC : - Je te remercie beaucoup.

Annexe 6 : Retranscription « mot pour mot » EAC croisé professeures A et B

ENTRETIEN AUTO CONFRONTATION SIMPLE PROFESSEURES A ET B	
Enquêtées	Professeure A et B
Désignations	PA = Professeure A PB = Professeure B PC = Professeur C (Christel Tallandier)
Lieu de l'entretien	Classe de la praticienne chercheuse
Date de l'entretien	Vendredi 6 Janvier 2023
Durée de l'entretien	1 heure 19 minutes 30 secondes

PC : - J'ai choisi trois moments de la séance : le début de la séance, l'entrée dans l'activité, les hypothèses, la régulation des hypothèses et un petit moment où les élèves sont en difficulté pour se départager sur les hypothèses et puis vous gérez l'imprévu en quelque sorte de façon un peu différente, donc on va regarder ces trois moments-là. Pour l'entrée dans l'activité, je n'ai pas fait de tapuscrit.

Visionnage de l'entrée dans l'activité classe enseignante B.

PC : - Peut-être qu'il y a des similitudes par rapport à ce que tu as fait, des différences aussi que tu peux relever ?

PA : - Oui, moi je vois, on s'est dit il faut vraiment travailler sur le vocabulaire sinon ça ne va pas aller. S'ils ne savent pas ce que c'est qu'un rite vaudou ce n'est pas possible donc… voilà j'ai fait pareil, bien insister sur le vocabulaire avant.

PC : - PB, tu peux réagir ce sur ce que dit PA ?

PB : - C'était indispensable de poser ça parce qu'il y en a plein qui ne connaissaient pas. Mon souci c'est que je n'ai pas assez anticipé et je l'ai fait juste avant la lecture et je me dis que j'aurais peut-être dû prendre beaucoup plus de temps, le faire la semaine d'avant, je ne les ai pas en classe le vendredi donc peut-être le jeudi et puis vraiment parler de ces rites vaudou peut-être… Pas mettre des livres en réseau parce que sur les rites vaudou je ne pense pas qu'il y en ait mais vraiment faire un travail sur les rites vaudou.

PA : - C'est vrai, parce que moi j'étais comme toi, il y a le risque en le voyant juste comme ça sur un temps réduit, il suffit qu'ils soient déconcentrés à ce moment-là et…

PB : -Je pense qu'il y a un travail en amont à faire sur ces rites vaudou et après dans la compréhension du texte, dans certains passages, et bien… peut-être qu'après le découpage du texte dans leurs réponses, j'aurais peut-être eu d'autres réponses.

PC : - Et puis sur la façon de présenter le travail aux élèves ? Le Pas à Pas, ils connaissaient un peu dans ta classe ?

PB : - Oui ils connaissaient.

PC : - Tu n'as pas eu besoin de trop y revenir. Il y avait quelque chose de déjà-là ?

PB : Oui Oui.

PC : - On va regarder la séance chez PA.

Visionnage de l'entrée dans l'activité classe enseignante A.

PC : - Là, tu expliques ce que veut dire « superstitions » et « balivernes »…

PA : - Oui, là c'était indispensable autant il y a des textes on peut faire au fur et à mesure. Mais là, il fallait vraiment a priori qu'ils connaissent ça.

PC : - Et puis, on peut parler peut être tout de suite du choix de placer les élèves en U ?

PB : - C'est ce que j'allais dire. Moi, je ne les place jamais comme cela. Alors ça favorise la discussion mais après moi, je les laisse toujours en îlots, ils arrivent toujours à discuter, à s'écouter. Moi, ça ne pose pas de souci. Mais c'est vrai que c'est judicieux parce qu'en fait, ils se regardent et quand tu vois, ça favorise. Donc à chaque fois, tu déménages ta classe ?

PA : - Eh bien ça m'est arrivé de faire aussi dans le préau mais l'inconvénient c'est…

PB : - Pas de vidéoprojecteur.

PA : - Voilà tout à fait.

PC : - Ils se sont placés assez rapidement.

PA : Oui.

PB : - Quand on a l'habitude, ils se placent facilement. Par contre, à chaque début de séance, tu reprends ce que c'est que le Pas à Pas ?

PA : - Non, non là c'est vrai que j'ai été précise sur il ne faut pas répéter etc… mais après je n'ai pas repris ça.

PB : - D'accord.

PA : - Mais ce n'était que la deuxième fois et c'était par rapport à ceux qui n'étaient pas là la première fois.

PC : - Et l'utilisation des ardoises ? Vous les utilisez toutes les deux.

PB : - Oui

PA : - Oui mais ça c'est qu'on en a pas mal parlé dans nos groupes de travail. L'utiliser mais moi ce que j'ai appris, ce que j'ai compris c'était de ne pas le faire systématiquement. J'ai tendance à utiliser l'ardoise quand c'était des questions qui amenaient une hypothèse mais pas pour des clarifications ou autres.

PB : - Après ça dépend parce que des fois pour être sûre que les gamins aient compris. Moi ça m'est déjà arrivé de donner en clarification, pour me rendre compte des enfants qui ont saisi ce

qui se passait ou pas. Voilà, pour rebondir dessus mais c'est que moi, souvent l'ardoise, on écrit c'est à des moments-clés quand il y a des hypothèses et c'est là-dessus que je veux que le débat porte et je veux qu'ils réfléchissent avant.

PA : - Voilà.

PC : - Chez ni l'une ni l'autre, on ne retrouve le système des petits papiers qu'on retrouvait au début, où on donnait le texte aux élèves ?

PB : - Non parce que c'est un texte court, moi je n'ai pas… pour moi, il ne nécessitait pas ce texte. Autant pour d'autres textes plus longs mais là non.

PC : - Donc on va voir maintenant les hypothèses chez PA.

Visionnage de la régulation de l'émergence des hypothèses classe de la professeure A.

PC : - Voilà, on te voit essayer de guider les enfants sur est-ce qu'une hypothèse est recevable ou non…

PA : - Oui parce qu'il y en a une je pensais que c'était acquis et il y en a une qui dit oui mais on en est pas sûr donc il a fallu que je revienne sur oui on en est pas sûr. Est-ce que c'est acceptable à ce moment-là avec ce que l'on a déjà ? C'est que ce n'est pas toujours facile.

PC :- Et toi, (PB), tu as coupé le texte un peu plus loin ?

PB : - Oui, je l'avais coupé à « j'ai étudié les rites Vaudou pendant mon séjour à Haïti. » A quoi pense Mme Decker quand elle dit cela ?

PC : - Donc là on avait une discussion sur « la moitié », qu'est-ce que ça voulait dire exactement ; alors que chez (PB), c'était un petit peu plus loin, il y avait la phrase qui incluait les rites Vaudou et c'est parti sur d'autres indices du coup.

PB : - Mais je ne sais plus quels indices…

PC : - On va voir. Mais sur votre façon de gérer ces temps-là, les hypothèses, tu retrouves des choses similaires ?

PB : - Oui ça ressemble parce que quand un enfant donne une hypothèse qui n'est peut être pas recevable j'essaie toujours d'avoir la réaction d'un autre élève.

PA : - Moi, j'ai trop réagi, je suis d'accord avec toi.

PB : - Oui voilà. En disant, je laisse dire, ça ne réagit pas, un autre passe, ça ne réagit pas mais j'ai toujours en tête et je reviens toujours à l'enfant et j'ai … untel avait dit cette hypothèse-là vous en pensez quoi ? Pour que ça vienne plus d'eux…

PA : - C'est ce que je me suis dit en me voyant. Tu as raison.

PB : - J'essaie, je me dis allez il y en a toujours un quand même qui va… mais j'essaie que ça vienne d'eux et qu'ils réagissent. Quand ça vient d'eux généralement c'est spontané, on voit

tout de suite les réactions, comme là, et le débat, il s'enclenche beaucoup plus vite et à un moment donné, ils discutent eux et puis on peut vraiment être en retrait et écouter justement et après dire allez les hypothèses, il y a eu ça, il y eu ça… Faire un résumé de ce qui a été dit.

PA : - Je suis d'accord avec toi au moment où je me suis vue, là, je me suis dit je suis trop intervenue et là même, je me dis, intervenir comme ça, à quoi ça sert de les mettre comme ça ? alors que quand je suis en retrait, parce que mon objectif de départ je l'avais bien dit moi je me mets en retrait mais il faut que j'y reste.

PC : - Ce n'est pas évident…parce que tu sens qu'il faut quand même guider ?

PA :- C'est ça parce que N qui était partie sur une piste pas intéressante quelque part j'ai eu envie d'écourter mais tu as raison ça aurait été plus riche si ça avait été un élève qui avait…

PB : - Ou dire « Les autres, vous en pensez quoi ? »

PA : - Oui, oui tout à fait. Je suis d'accord avec toi.

PC : - Donc on va voir chez (PB) les hypothèses aussi.

Visionnage de la régulation de l'émergence des hypothèses classe enseignante B.

PB : - Alors, en fait ça patinait parce qu'ils me disaient tous leur réponse et il n'y avait pas de débat ; donc je me suis dit, je ne peux pas en rester là et d'où l'utilité d'avoir fait écrire sur l'ardoise parce qu'il y avait bien d'autres enfants qui avaient écrit d'autres choses donc la petite L. qui avait écrit « des sous » et donc je voulais un petit peu lancer la discussion et c'est pour ça que voilà je suis allée interroger L . en disant « Et toi, tu avais écrit quoi ? » Voilà et les autres en fait disaient dans leur cheminement ça leur a fait changer d'idée sur ce qu'ils avaient écrit initialement sur leur ardoise.

PA : - C'est vrai que la première (élève) qui s'exprimait c'était juste quelque part, je pense que tous se sont dit, on ne va plus oser parler parce qu'ils se sont dit « ça, ça doit être la bonne réponse. »

PB : - Aussi peut-être.

PA : - Cela a peut être joué aussi.

PB : - L'erreur que j'ai peut-être faite, j'aurais peut-être dû interroger justement, par exemple, L. En disant… mais je ne me rappelais plus c'est C. qui parlait en premier, je crois…oui. Je n'aurais pas dû l'interroger, elle. Elle, elle sait et j'aurais dû interroger…là, j'ai mal joué sur ce coup-là. Je n'ai pas été assez perspicace.

PC : - De ça, toutes les deux, vous m'en avez parlé dans vos entretiens, vous m'avez dit c'est important le premier que l'on interroge. Ce n'est pas évident ?

PB : - Oui mais on connait nos élèves donc C…

PC : - Elle devait lever la main ?

PB : - Ben oui donc dans le truc, je l'ai interrogée et …

PC : - Et ça influe sur les hypothèses des autres ?

PB : - Oui..

PA : - Oui…

PC : - Tu penses que ça a joué ?

PB : - Alors ça a peut être joué oui et non, peut être souvent quand C. prend la parole, elle est écoutée parce qu'elle est fine…

PC : - Comme J. chez toi ?

PB : - Oui voilà…

PB : - C'est vrai que c'était juste mais je pensais que les autres qui n'avaient pas écrit allaient parler et en fait ils n'ont pas parlé, il y a ça aussi… ça peut être les deux, j'interroge celui qui a une hypothèse farfelue en me disant les autres vont réagir on va lancer le débat et l'inverse j'interroge une et comme cela les autres vont peut-être dire : « Moi je ne suis pas d'accord, j'ai écrit ça… » et en fait personne n'a parlé…

PA : - Ca ne se passe pas toujours comme on veut.

PC : - Comment on relance quand il n'y a rien ?

PB: - Il y a toujours forcément sur les ardoises de quoi faire ou alors…

PA : - L'idée aussi de bien réfléchir avec pourquoi on prendrait plus l'hypothèse de l'une que de l'autre. Décider des hypothèses recevables ou pas.

PB : - Après que les hypothèses recevables, je ne le fais pas souvent ça, même pas du tout. Ce que l'on peut accepter et ne pas accepter parce que c'est vrai comme j'ai dit avant ça vient d'eux donc… mais là on pouvait… Ils m'ont dit « les rites Vaudou », « elle va utiliser la poupée contre son mari », il y en a un qui dit « il va être manipulé », « elle va le manipuler » donc c'est recevable.

PA : - C'est recevable.

PB : - Tout est recevable.

PA : - Je suis d'accord avec toi. Tout était recevable.

PB : - Donc on ne pouvait pas jouer là-dessus.

PA : - Quand il y a un élément du texte comme c'est arrivé, moi… à un moment, j'étais prête à accepter une hypothèse et c'est une élève qui me dit non, non, on est retourné dans le texte… eh bien, oui tu as raison.

PC : - Toujours le retour au texte ?

PA : - Voilà, toujours.

PB : - Toujours.

PC : - On va voir deux temps où la situation est un peu bloquée pour voir comme vous gérez toutes les deux. On va voir tout de suite chez PB.

Visionnage d'un moment remarquable classe professeure B.

PC :- On sent que c'est long à démêler… les cheveux…

Rires

PC : - De comprendre à qui sont ces cheveux.

PA : - Ce qui est compliqué, c'est que l'on se rend compte qu'il y en a qui ont compris très vite. Et il y en a qui jusqu'au bout sont encore en train de douter.

PB : - Et je ne suis pas sûre qu'à la fin, ils aient tous admis que c'était la femme qui était morte.

PA :- C'est l'implicite, c'est le problème de l'implicite pour certains élèves.

PB : - Non ce n'est pas évident pas ce que c'est vrai que ça n'est pas dit clairement qu'il a pris les cheveux de sa femme mais en même temps il est exaspéré donc… le retour au texte, là … ce n'est pas dit explicitement en fait dans le texte et c'est pour cela que pour certains, le doute il est là. Ils m'avaient tous mis quand même que c'était M. Decker qui était mort… sauf T. « Elle se l'est fait à elle-même. »

PC : - Mais il ne sait pas l'expliquer…tu lui demander d'expliciter ce qu'il a voulu dire mais il n'y arrive pas.

PB : - Alors qu'il a tout compris depuis le départ. Et c'est un enfant qui n'a absolument pas pris la parole mais par contre il a tout intégré et il a écouté.

PC : - Et comment tu les amènes, peut-être PA, toi tu remarques comment PB. fait pour mener ce débat ?

PA :- Oui, tu ne fais que répéter pour relancer et pour que ce soit un élève qui réagisse.

PC : - Tu répètes, tu questionnes, tu répètes, tu questionnes… Cette façon d'essayer de faire rebondir ?

PA : - Oui que ça vienne d'eux.

PB : - En même temps, je trouve que ça les tient aussi si on questionne toujours parce que si je parle et si je valide trop vite, si je vais au-devant d'eux, à un moment donné ils vont dire pfff c'est la maitresse qui parle. Ce sont eux qui doivent avoir la main, ce n'est pas moi. Moi j'ai

toujours ça en tête, ce n'est pas moi, il faut que ce soit eux qui avancent et moi je suis là pour impulser.

PC : - Et ça je l'ai remarqué en tapant le texte, le tapuscrit cette façon de répéter ce que l'élève a dit parce que je copiais la phrase de l'élève et je la remettais, ça revenait très souvent, ça m'a fait voir des choses en le tapant. Toute cette façon d'avancer, c'est long … ?

PA : - Si on veut que ce soit solide et approfondi, c'est vrai que c'est long.

PB : - Oui et on croit toujours que c'est acquis et en fait …

PA : - Oui, au moment où on pensait que c'était bon, il y a celle du fond qui a la mauvaise réponse, qui dit on n'est pas sûr…

PB : - On pense que c'est bon…

PA : - Mais non, on n'y est pas encore…

PC : - Et vous pensez que ça vient de quoi cette incertitude -là pour la fin de ce texte. On va voir chez toi, PA, il y a aussi un grand débat.

PA : - Parce qu'il y a beaucoup d'implicite.

PB : - Il y a l'implicite. Ce n'est pas écrit noir sur blanc, elle est morte.

PA : - Ce n'est pas écrit noir sur blanc, il prend les cheveux de sa femme et ce n'est pas écrit noir sur blanc, elle est morte. Ce que tu fais bien aussi c'est qu'est-ce qu'il pense à ce moment-là, c'est le fait, on a quand même son ressenti «Il n'avait pas cru », « Il a été surpris » à la fin donc en fait c'est ça la clé. Puisqu'il ressent tout ça, puisqu'il sent tout ça, c'est là que l'on a la clé. Mais ça c'est un travail de longue haleine avec les élèves.

PC : - Maintenant, on va voir chez PA, ça coince aussi à un moment, c'est à peu près au même endroit, c'est sur la clé du texte.

Visionnage d'un moment remarquable classe professeure A.

PA : - A ce stade-là, on n'a pas assez d'éléments pour trancher donc on garde les deux mais ça me paraissait intéressant de savoir pourquoi ils avaient décidé de ?

PC : - Ce qui est intéressant c'est que tu changes de configuration vraiment…

PA : - Pour qu'il y ait les deux clans.

PC : - Pour matérialiser le débat.

PB :- C'est intéressant.

PC :- Comme c'est la première fois…

PA : - Oui.

PB : - Ah oui donc ils devaient être surpris.

PA : - Et ce n'était pas prévu.

PB : - Ah ! parce que le but, c'est qu'ils se parlent et en fait ils se retournaient vers toi. Donc oui…ils auront l'habitude après. Ah oui et puis tu as fait ça…

PA : - Mais par contre, j'ai trouvé intéressant « Ce n'est pas assez délimité »

PB : - Mais oui, c'est bien de faire ça.

PC : - Toutes les deux quels sont les gestes professionnels qui sont en jeu-là, que vous mettez en place dans ces situations du Pas à Pas que vous avez moins l'occasion de mettre en place pour d'autres séances ? Qu'est-ce qui est un peu spécifique à ces séances-là ?

PB : - Notre place à nous, déjà, notre posture. On essaie d'être plus en retrait.

PC : -Tu le dis, toi PA ?

PA : - Oui par contre l'idée d'être en retrait, il y a une situation où je le fais aussi c'est quand on fait des écrits courts, la première partie orale.

PB :- Ah oui ! Moi je suis moins en retrait.

PA : - C'est vrai que c'est important et j'ai vu plusieurs fois que j'ai plus de mal à le faire que toi à me mettre en retrait.

Rires.

PC : - Pas forcément…

PA : - Non ?

PC : - Non, parce que même physiquement…

PB : - Moi je reste toujours devant eux ou sur le côté en fait.

PC : - Et pour les élèves, est-ce que vous voyez des postures, là, que vous ne voyez pas dans d'autres situations ou que vous voyez plus ici ?

PB : - Par exemple, souvent quand ils ont leur ardoise, les enfants dessinent dessus. D'ailleurs, tu leur fais la remarque au début… Là, moi, il n'y en a jamais qui dessinent sur leur ardoise. Ils sont captivés, les séances sont longues quand même et ils sont dedans jusqu'au bout, ils ne décrochent pas.

PC : - C'est pour apprendre les stratégies de lecture expertes, est-ce que vous pensez qu'il y a suffisamment accès au texte lui-même ?

PA :-Je pense parce que pour certains, il y en a qui ont des difficultés de déchiffrage et du coup c'est à nous de le faire, que ce soit quand on lit pour la première fois ou quand on va repointer parce qu'il y en a qui ne seront pas capables de le faire.

PB : - Moi après je leur redonne le texte à lire.

PA :- Oui, moi aussi, ils aiment bien.

PB : - Ils aiment bien et après je fais de la lecture orale aussi.

PC :- Ils reviennent une fois que c'est un peu éclairci.

PA : - Je fais pareil et bien oui ce serait dommage.

PC : - Vous m'en avez déjà parlé pendant les entretiens mais qu'est-ce que le Pas à Pas a apporté dans l'enseignement de la compréhension pour vous dans vos façons de faire et pour les élèves ?

PA : - Je crois qu'il y avait vraiment besoin d'une méthode et c'est difficile à faire acquérir donc pour moi je crois que c'est pratiquement la seule méthode efficace par rapport à tout ce que j'ai pu faire avant. Parce que je pense que parfois on avait l'illusion que c'était compris mais pas assez finement encore.

PC : - Et puis la difficulté de mise en œuvre ?

PB : - C'est le découpage du texte.

PC :- Trouver les questions ?

PB : - Les questions, une fois qu'on a trouvé le découpage, les questions ça va ensemble en fait, parce que dès qu'on voit le nœud, la question… Par exemple, cette question-là « Pourquoi est-il surpris ? » c'était … Voilà, pour cette coupure-là, je ne me suis pas posé de questions. Pour d'autres coupures, c'est compliqué. Moi, j'ai toujours (en tête), quand je coupe, que vont-ils me répondre ? Est-ce que ça va faire assez avancer ? Est-ce qu'ils vont avoir assez d'hypothèses ?

PA : - Oui ni trop tôt, ni tard.

PB : - Oui. Des fois, il suffit de décaler d'un ou deux mots et hop, ça peut faire basculer…

PA : - On n'aura pas du tout les mêmes réponses. Je pense que tu as dû le voir parce qu'on n'a pas coupé du tout pareil.

PC : - Oui, c'était différent les questions et les hypothèses n'étaient pas du tout les mêmes.

PA : - En fonction des éléments qu'ils avaient.

PC : - Ça, ça peut être un frein à la diffusion du Pas à Pas ?

PB : - C'est du travail en amont.

PA : - Je pense aussi que c'est l'entrainement pour nous aussi.

PC : - C'est peut-être quelque chose à faire en collectif, en groupe de travail pour justement se poser les bonnes questions. Et peut-être à réévaluer une fois qu'on a testé.

PB : - C'est clair. C'est clair que moi je ne le redécouperai pas ainsi… j'ai eu beaucoup de difficultés à le découper ce texte. Surtout le début.

PC : - Il y a les gestes professionnels en classe pendant la séance mais il y a aussi en amont la planification qui n'est pas simple ?

PA : - Il y a ce découpage, il y aussi qu'est-ce qu'on leur apporte comme mot, qu'est- ce qui est important ? Est-ce qu'il faut les laisser, parce que parfois on peut simplifier un peu le texte ? Oui il y a tout ce travail en amont. Et puis, après la séance vous faites des choses l'une et l'autre ça ne s'arrête pas là. D'abord, vous faites relire le texte. PA, tu as retravaillé l'après-midi même sur les intentions de l'auteur.

PA : - Oui un petit résumé et les intentions de l'auteur et comment ça fonctionne. Il avait cette intention-là et comment il a fait pour nous tromper entre guillemets.

PC : - On a une toute petite vidéo sur une élève qui explique çà.

Visionnage.

PC : - On voit que c'est peut être nécessaire de revenir dessus.

PB : - Un rappel de récit.

PA : - Et là en y revenant, autant avant ils disaient ; « il le dit donc c'est que c'est comme ça », là ils sont sur « oui, les personnages peuvent nous mentir ».

PC : - Il est difficile ce texte, il faut le temps qu'ils le digèrent un peu.

PB :- Et je parle pour les autres textes, ça les met en alerte. Les élèves qui ont un petit peu l'habitude, ils savent et maintenant quand ils ont un texte, ils sont en alerte. Je leur dis : « Attention, vous savez, dans un texte, qu'il peut se passer des choses, que notre idée première peut être bousculée. » C'est les rendre flexibles aussi et ils le savent. C'est intéressant et c'est important.

PC : - Simplement, en une phrase, qu'est-ce que vous retenez chez l'une et chez l'autre qui pourrait vous aider à faire évoluer vos séances ?

PA : - Moi, l'idée de simplement répéter et ne pas aller au-delà. Parfois, je me suis dit : « Mince, là j'ai mis trop de moi quelque part. ». Je vais retenir ça.

PB : - Il y a les deux groupes d'arguments, pour argumenter, ça c'est intéressant. Et puis, moi, ce que je ne fais pas c'est noter les hypothèses recevables. Je ne fais jamais ça. Et quand je le fais je ne les utilise pas. Toi, tu es revenue à la fin. Moi, je ne les utilise pas donc c'est intéressant.

PC : - Pour avoir une trace du raisonnement ?

PB : - Oui pour avoir une trace.

PC : - Et puis chez vos élèves respectifs qu'est-ce que vous que vous pourriez essayer de faire travailler ?

PB : - C'est à peu près pareil au niveau de leur…

PA : - Ce que je me dis c'est qu'il faudrait avoir le temps d'en faire plus, parce qu'on sent que c'est porteur mais c'est aussi chronophage. Mais il faudrait en faire plus.

PC : - Merci beaucoup.