

Comprendre et interpréter un texte littéraire: vers des gestes didactiques spécifiques

S. Aeby Daghé

Université de Genève, GRAFE

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans un ensemble de travaux en didactique du français qui portent sur le développement d'outils pour décrire et comprendre les pratiques d'enseignement. Ces outils relèvent de finalités complémentaires. Les uns entrent dans une démarche de réduction d'une masse de données vidéoscopiques, recueillies au cours des observations en classe. *Synopsis*, *macrostructure* et autre *script* permettent de rendre compte de la manière dont les objets d'enseignement sont construits, transformés dans les interactions didactiques (pour une vue d'ensemble voir Perrin-Glorian & Reuter, 2006; Lahanier-Reuter & Roditi, 2007). Les autres relèvent d'une approche centrée sur les caractéristiques de l'activité des enseignants à travers, notamment, leurs *gestes professionnels* (pour une vue d'ensemble voir Bernié & Goigoux, 2006; Bucheton & Dezutter, 2008).

C'est entre ces tendances que nous voulons situer notre démarche d'analyse des gestes didactiques mis en œuvre dans des leçons de lecture consacrées à l'œuvre de Voltaire, *Candide ou l'optimisme*. Pour ce faire, nous tenterons de spécifier les fonctions des gestes des enseignants lors de deux activités scolaires qui nous semblent spécifiques à l'enseignement de la lecture: le *travail sur la compréhension* et le *débat interprétatif*. Ces gestes diffèrent-ils selon les activités qui se déploient sur la base d'un même texte? et, si oui, en quoi et pour répondre à quelles fonctions? Telles sont les questions qui vont guider nos analyses. Nous pensons que cette démarche – qui cherche à situer les gestes didactiques dans les activités scolaires pour mieux saisir leurs finalités – peut contribuer à affiner la modélisation didactique de leçons de lecture que nous avons proposée ailleurs (Aeby Daghé, 2008). En même temps, elle est une tentative de réponse aux défis posés par l'étude des gestes professionnels, toujours prise entre le risque de perdre les spécificités des contenus en jeu et celui d'une dissolution dans la singularité des pratiques (voir sur ce point Bernié, 2008).

Les genres d'activité scolaire, outils pour décrire et comprendre les processus de co-construction de l'objet enseigné

Nous nous proposons de situer, dans un premier temps, le concept de *genre d'activité scolaire* forgé dans le cadre de notre thèse de doctorat, en fonction de trois points de vue constitutifs de l'approche sociohistorique qui est la nôtre. Cette approche nous conduit à considérer comme centraux les mouvements de *transposition didactique* (Verret, 1974; Chevallard, 1985) à l'œuvre à propos de tout objet d'enseignement. Nous le ferons en considérant les genres d'activités scolaires comme:

- des produits disciplinaires issus de la tradition scolaire ;
- des lieux de construction et de transformation des objets enseignés ;

- des médiateurs entre enseignant et élève pour aborder et co-construire les objets d'enseignement.

Produits de l'histoire de la discipline

Le cadre théorique adopté pour appréhender les processus de construction de l'objet d'enseignement en classe est celui d'une vision large de la transposition didactique (Schneuwly, 1995; Bronckart & Plazaola Giger, 1998). En prenant en compte les rapports de l'objet avec les savoirs de référence mais aussi le processus de construction et de transformation de cet objet dans la discipline scolaire, nous souhaitons insister sur le caractère *prédéfini* de l'objet d'enseignement – dans le sens où l'enseignant sait à l'avance ce qu'il enseigne et qu'il a une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner (Schneuwly, 1995) – mais aussi sur son *historicité* dans la discipline française comme l'a bien montré Chervel (1988).

Partant d'une approche historique des dispositifs d'enseignement de la lecture (Aeby Daghé, 2008), nous considérons que les enseignant(e)s ne construisent pas leur enseignement pour ainsi dire *ex nihilo* mais qu'ils disposent de formes / contenus stables sur lesquels ils peuvent s'appuyer, entre lesquels ils peuvent choisir pour travailler les textes. C'est le cas, notamment, de l'explication de texte, dispositif emblématique de l'enseignement littéraire mis en place en France dès la fin du XIXe siècle. Ces dispositifs, nous les désignons par les termes de «genres d'activité scolaire». Ce concept, qui s'inspire de la notion bakhtinienne de genre et de ses réinterprétations en didactique (Dolz & Schneuwly, 1997) et en psychologie ergonomique (Clot & Soubiran, 1998; Clot & Faïta, 2000) emprunte l'idée que l'activité «n'est jamais que la recreation d'activités qui la préfigurent fortement» (Clot & Soubiran, 1998, p. 85). Les genres d'activité sont des «antécédents et présupposés sociaux de l'activité en cours, mémoire impersonnelle ou collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation, retenue par l'histoire» (Clot & Faïta, 2000, p. 14). C'est donc la dimension sociohistorique des genres d'activités scolaires que nous retenons, dans un premier temps, au sens proposé par Bernié d'*invariant historico-culturel* (2008, p.241).

Lieux de construction et de transformation des objets enseignés

L'approche par la transposition didactique postule également l'impossibilité de reproduire dans la classe des situations d'usage. Elle propose une théorisation de la transformation de ces situations en situations didactiques. Ce faisant, elle insiste sur la modélisation des pratiques de référence (savantes et expertes) auxquelles se réfère tout enseignement. Enfin, elle autorise la possibilité d'une créativité de l'école dans la production de savoirs spécifiques, notamment dans le cas de la grammaire qui peut être considérée comme produits de la culture scolaire (Chervel, 1988). Il existerait donc une forme scolaire spécifique – disciplinante et disciplinarisante (Thévenaz-Christen, 2002) – et une logique interne du savoir enseigné dans le cadre de la classe. Cette logique répondrait, à la suite de Vygotsky (1935/1985), à trois conditions nécessaires pour construire, à l'école, des fonctions psychiques supérieures: a) le rapport de généralité plus grande des contenus nouveaux par rapport aux contenus déjà là, b) la systématité des processus d'enseignement, c) la mise en place des nouveaux contenus dans des systèmes relativement cohérents, des «disciplines formelles» dont les configurations et les formes changent historiquement.

Dans cette optique, le genre d'activité scolaire peut être autant perçu comme une transformation didactique de pratique de référence que comme une création de l'école. Il serait alors un «système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons» (Clot & Faïta, 2000, p. 14). Dans un deuxième temps, le genre d'activité scolaire peut être appréhendé comme une forme de *typification*, dans le cadre d'analyses de pratiques d'enseignement qui cherchent à dégager des formes d'invariants dans les modalités de déroulement des interactions en classe (Marlair & Dufays, 2008; dans une autre perspective Goigoux & Vergnaud, 2005).

Médiateurs entre enseignant et élèves pour travailler l'objet

Comme le genre de texte, le genre d'activité scolaire est défini par ses composantes. Il délimite premièrement un contenu – une thématique – qui, appliqué à l'enseignement de la lecture, délimite une manière d'appréhender le texte, de le constituer en tant qu'unité d'étude. Autrement dit, il existerait des genres d'activités scolaires appropriés à un travail sur des extraits de textes – comme c'est le cas de l'explication de texte – et d'autres à un travail sur la globalité du texte, par exemple lors de l'expression des avis sur le texte. Deuxièmement, le genre d'activité scolaire préfigure une composition qui peut correspondre à un enchaînement de tâches ou d'exercices. Si nous reprenons le cas de l'explication de texte, il s'agit tout d'abord de dégager l'idée principale de l'extrait, d'en établir le plan, de reformuler les idées secondaires et, enfin, de caractériser le style pour mettre en évidence le "message" de l'auteur. Troisièmement, il détermine des modes d'interaction entre les enseignant(e)s et les élèves et autorise, ou non, des prises de parole spécifiques.

De ce point de vue, les genres d'activités scolaires sont intrinsèquement rattachés à l'objet d'enseignement. Ils opèrent selon une logique interne et des enchaînements en fonction des lois qui délimitent, mais jamais de façon ultime, le champ des possibles et impossibles, leur connexité, leur succession. C'est en ce sens que nous considérons le genre d'activité scolaire comme un médiateur entre enseignant et élèves pour travailler l'objet. Dans cette optique, le genre d'activité scolaire est, pour l'enseignant, le lieu de présentification et de pointage de dimensions de l'objet. Nous faisons l'hypothèse que ces gestes sont spécifiques à chaque genre d'activité scolaire: ils rendent présent le texte dans la classe d'une certaine manière et permettent d'en décomposer certains aspects; en même temps, ils guident l'activité des élèves qui, les reconnaissant généralement comme tels, entrent dans un type de rapport à l'objet enseigné.

L'intérêt des genres d'activités scolaires pour aborder les gestes didactiques

Le concept de «genre d'activité scolaire» permet d'étudier les pratiques d'enseignement de la lecture:

1. en appréhendant l'objet enseigné dans un système de médiation qui relève de la discipline scolaire, considérée comme forme historiquement et socialement variable, délimitant des contenus en référence à mais aussi en autonomie par rapport à des domaines du réel social (Chervel, 1988 / 1998);
2. en accordant de l'importance aux éléments du contexte discursif et organisationnel des interactions dans leurs dimensions typifiées propres à la forme scolaire – nous pensons ici aux exercices, situations de questions / réponses, cours ex-cathedra-;
3. en prenant en compte les spécificités de l'objet et les régimes de fonctionnement différents de la connaissance, notamment les postures du maître et des élèves inhérents aux différents dispositifs scolaires.

En cherchant à prendre en compte dans l'analyse les spécificités contextuelles de mise en œuvre des gestes didactiques en classe – entre modélisation et spécification –, le genre d'activité scolaire nous paraît constituer un accès privilégié pour décrire et interpréter ce qui se joue lors de l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes.

Considérations méthodologiques

Le dispositif et la préparation des données

Notre contribution prend appui sur un dispositif semi-expérimental consacré à la mise en œuvre d'un même texte dans plusieurs classes du secondaire – *Candide* de Voltaire. Les enseignantes – Sarah, Julie et Maud (prénoms fictifs) – ont conduit entre 11 et 13 leçons sur ce texte dans trois classes de 9e année secondaire du canton de Vaud (élèves de 15 à 16 ans, inscrit dans des filières à exigences scolaires élevées). Toutes, sauf incident, ont été enregistrées et filmées puis intégralement transcrites. C'est sur la base des transcriptions que nous avons établi des résumés descriptifs, séquentiels et hiérarchiques de ces ensemble de leçons, désignés comme des *synopsis* des séquences d'enseignement. Dans ce cas, la séquence, au sens de suite articulée de leçons

consacrées à un objet du programme (objet à enseigner), visant une des finalités explicites de la discipline, est l'unité d'ensemble pour appréhender l'objet d'enseignement.

La définition des genres d'activités scolaires

Nous avons dégagé les genres d'activités scolaires en fonction d'un double mouvement: sur la base d'un éclairage historique porté sur l'enseignement de la lecture et de la littérature en nous inspirant des activités décrites et prescrites dans les textes de référence, tout d'abord. Nous avons ainsi recensé des genres d'activités scolaires traditionnels tels que, par exemple, l'explication de texte, la lecture à haute voix. Nous avons ensuite observé, au contact de nos données, des activités qui semblaient relever d'une tradition plus récente de l'approche des textes: par exemple, exprimer son avis sur le texte, améliorer la compréhension ou débattre de l'interprétation du texte. Sans entrer dans les détails techniques, c'est donc l'élaboration du synopsis qui, par un mouvement de va-et-vient entre différents niveaux d'analyse a permis de stabiliser douze unités que nous appréhendons comme des manifestations empiriques du concept de genre d'activités scolaires. Nous avons ainsi dégagé douze catégories d'unités englobantes¹, au premier niveau du synopsis, ce qui constituait un premier résultat de notre recherche aussi bien que le point de départ de la suite de nos analyses.

Douze genres d'activités scolaires caractéristiques de l'enseignement de la lecture

1.	l'explication de texte
2.	le débat interprétatif
3.	la discussion thématique
4.	l'étude de dimensions de grammaire textuelle
5.	la formulation d'avis personnels sur le texte
6.	la mise en réseau
7.	la présentation de texte
8.	le travail sur la compréhension
9.	le résumé
10.	la lecture à haute voix
11.	la production de texte
12.	la lecture à domicile, ...

Les gestes didactiques fondamentaux

Nous nous inspirons des travaux en didactique comparée (Sensevy, Mercier & Schubauer-leoni, 2000) puis en didactique du français sur les gestes didactique dits fondamentaux. Il s'agit tout d'abord des gestes qui sont au cœur de l'enseignement: le fait de rendre présent l'objet et de guider l'attention sur l'objet comme tout ou certaines de ses dimensions (Schneuwly, 2000). À ceux-ci s'ajoutent une série de gestes² qui fondent l'enseignement, qui en constituent l'ossature:

- *Mettre en place des dispositifs* pour rendre l'objet présent dans la classe et permettre aux élèves de lui donner un sens
- *Faire appel à la mémoire* en rattachant l'objet enseigné aux connaissances préalables des élèves et en situant les dimensions de l'objet enseigné dans un tout qui ait du sens
- *Pointer les dimensions* de l'objet à enseigner et à apprendre
- *Réguler* les interventions des élèves en leur permettant de surmonter les difficultés, les obstacles, qu'ils rencontrent

¹Cette liste ne saurait être exhaustive: l'analyse d'un corpus élargi conduirait sans aucun doute à la compléter.

²Il s'agit là d'un niveau de définition intermédiaire des gestes. Schneuwly & Dolz (2009) font référence à l'usage possible du terme «gestus», au sens de jeux de physionomie et de déclarations faites par un ou plusieurs personnages, qu'a introduit Brecht (1940/2000, p. 892s) pour l'acteur au théâtre.

- *Institutionnaliser* les dimensions de l'objet enseigné que les élèves doivent apprendre et qui pourront être évalués

«Dégager puis décrire les gestes fondamentaux de la profession enseignante suppose donc une clarification des situations, des dispositifs et des activités scolaires dans lesquels ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte» (Schneuwly & Dolz, 2009). C'est ce que nous proposons de faire dans les pages qui suivent.

Hypothèses et question de recherche

Une de nos hypothèses est que les modalités d'interaction entre enseignant et élèves varient en fonction des genres d'activités scolaires. Il importe donc de tenir compte des conditions instaurées par les différents genres d'activités scolaires, notamment dans la perspective d'analyses plus microscopiques des gestes didactiques et de leurs fonctions dans les interactions en classe:

- Quels sont les dimensions de l'objet enseigné en jeu dans les activités de compréhension et de débat interprétatif?
- Comment les gestes didactiques se déclinent-ils selon les activités de compréhension et de débat interprétatif? Quelles sont leurs fonctions?
- Quelle est la marge de manœuvre des enseignants? Et des élèves?

Nos analyses portent sur deux activités scolaires contrastées: la compréhension et le débat interprétatif. Il s'agit de montrer comment l'enseignant présente l'objet d'enseignement et comment celui-ci est négocié avec les élèves en mettant en lumière les constantes et les différences selon les activités.

Vers la définition de gestes spécifiques

Nous présentons tout d'abord les deux activités telles que nous les avons repérées dans nos analyses des séquences d'enseignement. Pour des raisons de place, nous nous limitons à des extraits. La première s'inscrit après la lecture à domicile des chapitres 17 et 18 de *Candide* correspondant au séjour en Eldorado; la seconde a lieu au terme de la lecture du même ouvrage.

Travail sur la compréhension: *le sens à ne pas manquer (Maud, 11/13, 30'30-34'00)*

“Pourquoi quitter un monde si parfait” (31'30). C'est sur cette question que s'ouvre l'activité de compréhension qui nous intéresse. Elle se déroule sous forme d'un jeu de questions-réponses au cours duquel les réponses des élèves sont dans une dépendance syntaxique importante par rapport aux questions de l'enseignante (“*pour retrouver Cunégonde*”, “*ben pour continuer l'histoire*”). L'enseignante régule les interventions des élèves en poussant ces derniers à s'affranchir du sens explicite pour dégager le sens implicite: “*ça – retrouver Cunégonde – c'est ce qui est donné comme raison est-ce que vous voyez une autre encore*”. Les reformulations des élèves sont évaluées par l'enseignante – et par elle seule – dans une forme de dialogue incitant les élèves à proposer d'autres solutions. Les critères auxquels elle recourt relèvent d'une logique du vrai/faux en fonction de ce que serait le message de l'auteur (“*c'est une logique absolue – pour continuer l'histoire – c'est-à-dire que Candide étant un conte si on s'arrêtait là ça donnerait un message // ben bon il y a un monde impossible quelque part allez tâchez de le trouver [...] c'est évident que c'était pas le message de Voltaire*”).

Le mouvement global est celui du retour au texte (“*est-ce que vous pouvez trouver clairement dans le texte [...] le passage qui montre POURQUOI ils quittent*”). Une fois la réponse attendue proposée par une élève (“*ben même si les diamants dans ce monde ils n'ont aucune valeur en Europe ils en ont beaucoup donc du coup ils vont faire fortune*”), l'enseignante fait lire à haute voix le passage concerné avant d'inviter l'élève à le reformuler (“*voilà donc c'est parce que en faite euh être ici euh [...]*”). Cet échange donne lieu à une intervention d'une élève sur un mode d'énonciation qui l'implique directement (“*Mais ça montre en tout cas moi j'avais mis c'est un peu laH la cupidité des hommes parce que là dans ce monde ils sont tous égaux puis eux mêmes si c'est*

les meilleurs hommes du monde il veut quand même retourner dans son monde pour montrer il veut avoir plus d'abondance"). Suite à cette reformulation, le passage se clôt sur l'institutionnalisation du caractère non utopiste du message de Voltaire, dans un processus de généralisation qui pointe le sens à ne pas manquer:

–E: ouais ça c'est évident ouais c'est tout à fait et là vous voyez que Voltaire n'est pas: utopiste lui-même hein il est pas fou il sait bien comment est l'homme et il sait que l'homme/ est/ aime bien euh être plus fort que les autres hein / il préfère être: / supérieur dans un monde que: le même que tout le monde dans un monde: anonyme et où il ne serait plus rien / donc ça c'est très important hein

Dans cet extrait³, la modalité question (de l'enseignante) – réponses (des élèves) prédomine: les tours de parole s'enchaînent tout d'abord dans une dépendance syntaxique forte puis, une fois l'information située dans le texte, l'activité se transforme en une activité de reformulation («c'est parce que en fait», «ça montre en tout cas», «vous voyez que»). De ce point de vue, si le dispositif mis en place par l'enseignante est ouvert – la question pourrait donner lieu à débat –, le déroulement des échanges permet de caractériser le travail en cours. Le choix de la question de départ revient à l'enseignante, tout comme celui de l'évaluation des propositions des élèves et de leur régulation par le retour au texte. Le mouvement général de l'activité va dans le sens de la découverte du sens implicite du texte, du message de l'auteur dans le but de pointer le(s) sens à ne pas manquer dans un processus qui va vers la généralisation. Quant à la tâche, nous pourrions dire que l'implication du sujet lecteur est minimale, les marques de prise en charge énonciative rares, en fonction de reformulations qui engagent peu les élèves dans le sens où le mouvement est celui d'un retour au texte. Mais l'intervention de Mafalda, qui thématise la cupidité des hommes, montre que le message peut également concerner plus directement les élèves en tant que sujets lecteurs.

Débat interprétatif (Maud 12/13 0'00-36'00)

Dans l'extrait suivant, l'enseignante soumet au débat l'interprétation de la phrase: «*il faut cultiver son jardin*». Contrairement au dispositif précédent qui ne fait l'objet d'aucun commentaire, l'enseignante justifie son choix d'entrée de jeu, invoquant des critères qui relèvent d'une connaissance du patrimoine culturel. Elle présente ainsi l'objet de la controverse comme «*la phrase type de Candide que tout le monde connaît comme ça un peu de culture général [...] le bilan de toute l'histoire*». L'activité consiste en l'explicitation de la manière dont les élèves comprennent la phrase («*comment vous comprenez cette phrase il faut cultiver notre jardin quelle est selon vous la morale l'enseignement l'IDEE que Voltaire veut faire passer puisque c'est par là qu'il termine son livre*»). Elle passe par une production écrite demandée aux élèves dont voici deux exemples:

<p>La dernière phrase de Candide est "il faut cultiver son jardin". Cette phrase est la solution du livre. Je la comprends ainsi. Si on interprète le mot «jardin» comme un synonyme du mot «vie», cette phrase prend un sens spécial. Il faut cultiver notre vie signifie pour moi s'occuper de soi, travailler, ne pas être oisif et s'ennuyer et profiter de la vie à notre façon, Chacón a son idéal et suivre les autres n'est pas bon alors Voltaire nous encourage, je crois, à poursuivre notre chemin de vie et le cultiver en ne cherchant pas à profiter des choses. En effet, Candide vit énormément d'unvraismeblances</p>	<p>L'homme n'a pas été créé pour chercher le bonheur toute sa vie mais pour aider selon ses capacités tout l'humanité. Si l'homme s'occupe de chercher une réponse à la recherche du bonheur, il n'obtiendra qu'à s'enfermer dans l'ennui, le vice et le besoin. Pour moi, chacun doit ainsi trouver sa place dans la société dans laquelle il vit. En ce qui concerne l'optimisme et le pessimisme, toute la question n'est pas résolue mais elle est oubliée ou dissipée par le travail.</p> <p>Xavier</p>
---	--

³Dans cette synthèse, nous reprenons la distinction effectuée par Larrigan (2002) entre interaction, thème et tâche quand il analyse le débat entre jeune.

pour terminer avec la conclusion qu'il faut cultiver son propre jardin. Mafalda	
--	--

Lorsque, à la demande de l'enseignante, certains élèves lisent leurs interprétations, cette dernière s'arrête sur les significations qu'ils donnent aux vocables «cultiver» et «jardin». Elle cherche ainsi à mettre en dialogue les différentes interprétations pour les contraster: («*donc ici (se rapportant à l'interprétation de Mafalda) le sens de jardin c'est notre vie et pour toi quel est le sens de jardin*» 17'00 et, plus loin: «*donc vous voyez on a déjà des choses assez différentes*», 18'30). La variation des interprétations est présentée comme une richesse («*hein mais vous voyez que c'est impressionnant de pouvoir avoir des compréhensions aussi différentes alors c'est vraiment sur cette phrase-là on a dit eu effectivement beaucoup beaucoup de choses différentes et les interprétations ont varié énormément*», 25'00). S'agit-il pour autant d'étoffer les interprétations à l'infini? Assurément non, comme le montre la manière dont l'enseignante revient sur l'interprétation plus «sociale» de l'image du jardin proposée par Xavier. Elle le fait en marquant tout d'abord son adhésion personnelle à l'idée développée par Xavier; elle émet toutefois une réserve arguant qu'elle ne figurerait pas dans le texte de Voltaire:

- E: c'est clair que si on décide que: le jardin c'est la société/ alors c'est beaucoup plus ambitieux parce qu'il faut non seulement cultiver / sa propre vie mais faut la mettre pour / (2') pour euh enrichir et aider les autres alors LA juste personnellement/ j'aimerais je suis assez D'ACCORD avec cette idée mais / je suis pas sûre que: chez Voltaire elle y soit / où est-ce que tu VOIS quelque chose qui dit que Candide va consacrer/ sa vie / à améliorer la SOCIETE / l'ensemble du monde
- Ser: euh: non mais:/ mais: là à la fin:
- E: oui
- Ser: si donc euh chacun euh: fait ce qui: en fait ce qu'il peut faire
- E: voilà
- Ser: *par exemple* euh
- E: tout à fait
- Ser: chacun a un travail a un rôle qui la xx xxxx

Les interprétations des élèves sont donc évaluée de manière ultime à l'aune de leur compatibilité avec le texte, selon l'institutionnalisation qui clôt cet échange:

- E: d'accord / alors comme ça je suis d'accord tu vois c'est pour ça qu'il faut toujoursH / quand vous avez une interprétation d'un texte ce qui est très important / je pense pas que Voltaire quand il a écrit ça il pensait à tous ces détails qu'on est en train de discuter / hein lui il a dit les choses comme ça probablement bon il avait beaucoup réfléchi dans sa vie probablement souvent nous après on fait de l'exégèse on cherche dans les mots euh des choses que peut-êtreH mais c'est: IL Y A cette idée là / quand il dit (*lit*) toute la petite société entra dans ce louable dessein chacun se mit à exercer ses talents / donc ça veut dire que chacun a une place dans cette société (30'00-31'30)

On peut considérer ce passage comme une explicitation de la démarche de débat interprétatif. Le mouvement concite à apporter des éclairages variés sur le message du texte permettant d'enrichir les sens conférés au texte. L'activité se termine sur une lecture proposée par l'édition scolaire utilisée à propos de laquelle l'enseignante souligne qu'elle "*n'est pas FORCEMENT encore une fois la seule possible mais qui est une des lectures qui vous est donnée dans ce livre*". Il s'agit de retrouver ces éléments dans les textes des élèves et de les compléter dans une démarche avant tout cumulative.

Contrairement au travail sur la compréhension qui se réalise sur un mode «question réponse», le débat interprétatif s'inscrit dans un dispositif impliquant le passage par l'écrit. Par ce biais,

l'enseignante préformate l'organisation des échanges, puisque les élèves lisent leur interprétation. L'essentiel de l'activité consiste pour les élèves et pour l'enseignante à prendre personnellement position par rapport au texte («je la comprends ainsi», «Si on [...], signifie pour moi», «je crois», Si [...], pour moi [...]), «alors LA juste personnellement / j'aimerais assH je suis assez D'ACCORD avec»). Le rôle de l'enseignante est central dans le sens où c'est elle qui tisse les liens entre les interprétations des élèves de manière à souligner la richesse et la variété des points de vue à propos d'une question controversée. Les régulations se font dans le registre du vraisemblable et du compatible avec le texte dans un mouvement cumulatif. Quant à la tâche, elle concerne davantage la construction d'une posture du lecteur impliquée – attestée par les marques de prise en charge énonciative dans certaines, sinon dans toutes, productions d'élèves – que la confrontation des points de vue. Dans ce contexte, le travail métalangagier concernant l'activité elle-même – sous la forme de la justification du choix de la controverse, de la référence à la richesse interprétative et à la démarche à adopter – peut être interprété comme des traces du travail transpositif à l'œuvre dans une activité d'enseignement. Il s'agit donc bien d'un travail interprétatif en fonction d'un dispositif fortement étayé, fortement transposé, pour faciliter l'apprentissage.

Conclusion

Dans les extraits ci-dessus nous avons cherché à décliner les gestes fondamentaux des enseignants et leurs fonctions selon les activités en jeu. De ce point de vue, nous admettons que les gestes sont systématiquement en rapport avec les objets enseignés et que ces gestes régulent les dynamiques des transformations des objets en classe. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des différences entre les deux genres d'activités scolaires observés, tableau que nous ne commentons pas faute de place.

Tableau 1: Tableau synthétique des gestes didactiques engagés dans deux genres d'activité scolaire

<i>Genre d'activité scolaire</i>	<i>Travail sur la compréhension du texte</i>	<i>Débat interprétatif</i>
<i>En amont de l'activité: mettre en place des dispositifs</i>	Introduire un questionnement sur le texte	Introduire une controverse
<i>Durant l'activité: présenter, pointer, réguler</i>	Pointer les informations	Pointer des points de vue
	Faire reformuler de manière équivalente, dans l'ordre du vrai ou faux	Remettre en cause, permettre la remise en cause de l'interprétation (décentration), dans l'ordre du vraisemblable, du compatible
	Réguler par le retour au texte	Réguler par la compatibilité des interprétations
	Intervenir sur les obstacles des élèves ou renforcer les bonnes réponses	Favoriser le dialogue entre les élèves qui pensent différemment
<i>En aval de l'activité: finalité de l'activité</i>	Geste de généralisation: vers une compréhension générale du texte	Geste multifocal montrant la richesse des variations de points de vue
	Montrer le sens qu'il ne faut pas perdre	Montrer les nouveaux points de vue qui enrichissent le sens

Un des intérêts du concept de genres d'activités scolaires, tel que nous avons cherché à le montrer dans cette contribution, réside dans la possibilité de situer certains aspects de l'enseignement – certains gestes – dans le cadre d'unités englobantes qui leur donnent sens en même temps qu'elles relativisent leur portée. C'est sur ces dimensions que nous nous proposons de revenir à l'issue de ces quelques pages.

D'un point de vue méthodologique, l'approche des pratiques d'enseignement que nous proposons cherche à s'affranchir aussi bien des approches transversales – qui courent le risque de perdre de vue les spécificités de l'objet d'enseignement en jeu – que des approches ancrées dans les théories de l'incident critique – qui mettent en évidence la singularité des situations d'enseignement et des gestes professionnels qui les accompagnent. En ce sens, l'articulation entre gestes didactiques et genres d'activités scolaires nous semble une piste à creuser pour appréhender l'objet et ses transformations dans une dialectique constante et systématique entre macro et microanalyse.

La description des interactions didactiques qui en résulte pousse à développer un point de vue nuancé et prudent là où prédomine souvent une vision monolithique sur les pratiques scolaires (cf. notamment Rouxel (2007, p.49): “hormis les relations d'intertextualité, la lecture scolaire, dans sa forme canonique, n'autorise pas les liens établis avec ce qu'elle situe hors du littéraire: l'univers du lecteur”), là où est souvent dénoncée la mise hors jeu du lecteur (Baudelot, 1999, p. 199). L'approche par les genres d'activités scolaires nous amène en effet à mettre en lumière l'hétérogénéité et la richesse des pratiques enseignantes dans le domaine de la lecture. Les gestes professionnels se déclinent différemment selon les activités scolaires, autorisant des formats interactifs et des tâches discursives – reformuler, donner un avis – variés qu'il conviendrait de recenser. Corollairement, elle conduit à porter un éclairage sur le débat quant à la distinction entre comprendre et interpréter: il semblerait ainsi que *comprendre*, *interpréter* voire *utiliser* ne s'excluent pas en situation de classe pas plus qu'ils ne se confondent d'ailleurs. L'image – même si elle est encore floue – que nous renvoie cette esquisse d'analyses des pratiques de classe relèverait ainsi d'une mosaïque d'activités à l'intérieur de la discipline scolaire que l'étude des genres d'activités scolaires et des gestes qui les accompagnent permet d'appréhender, voire de théoriser.

Bibliographie

- Aeby Daghe, S. (2008). *Candide, la fée carabine et les autres. Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève
- Baudelot, C., Cartier, M, Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil.
- Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (Ed.) (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français? *La lettre de l'AIRDF*, 36.
- Bernié, J.-P. (2008). Le travail sur les gestes professionnels: à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 239-247). Bruxelles: De Boeck.
- Brecht, B. (1940/2000). *Ecrits sur le théâtre*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (éd.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel (1998), *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris: Belin. (Republié de *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119, 1988)
- Chevallard, Y. (1985 / 1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). «Prendre la classe»: une question de style? *Société française*, 12-13, 78-88.

- Goigoux, R. & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AiRDF*, 36, 7-10.
- Lahanier-Reuter, D. & Roditi, E. (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactique (2)*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Marlair, S. & Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement de la littérature? Regards sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp 61-82). Bruxelles: De Boeck.
- Perrin-Glorian, M.-J. & Reuter, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Rouxel, A. (2008). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe: réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 45-54). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la «transposition didactique». In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (1995). *Didactique du français* (pp. 47-62). Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de S. Aeby Daghe, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (sous presse). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (tome I). Paris: Honoré Champion.
- Vygotski, L. S. (1985, 1997, 2003). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: Les Éditions sociales, La Dispute / SNEDIT. (Original publié en 1935)