



Comprendre et interpréter des textes littéraires

Les apports dans la formation initiale et continue d'un dispositif innovant pour enseigner la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire : analyse de deux entretiens

RÉSUMÉ

Depuis 2010, nous développons une réflexion sur l'enseignement de la compréhension-interprétation à partir des travaux menés au CREN sur la problématisation et le lien que cette dernière entretient avec les apprentissages (Simon, Huchet, & Schmehl-Postai, 2014 ; 2015). Cette réflexion nous a conduits à élaborer un dispositif didactique, le *Parcours Problema Littérature* (PPL) qui, selon nous, constitue une modélisation des possibles pour enseigner la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire sur la base des savoirs actuels dans ce domaine (Ahr, 2010 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Bianco, 2016) et des demandes institutionnelles. En formation initiale et continue, nous proposons à des enseignants stagiaires ou chevronnés d'élaborer des PPL sur des œuvres littéraires pouvant être abordées de la grande section de maternelle au CM2. C'est l'occasion pour nous de présenter le *Parcours Problema Littérature* comme une modélisation possible de cet enseignement. Cet article, basé sur l'analyse de deux entretiens semi-directifs, montrera comment la mise en œuvre par des enseignants de PPL dans leur classe leur a permis, à un moment donné, d'interroger leur pratique et de la faire évoluer.

Catherine **HUCHET**
et François **SIMON**,
Laboratoire CREN,
ESPE de l'Académie
de Nantes,
Université de Nantes

MOTS CLÉS :

compréhension, littérature, problématisation, identité professionnelle, dispositif didactique

COMPRENDRE-INTERPRÉTER UN TEXTE

Les recherches actuelles sur la compréhension-interprétation (Goigoux et Cèbe 2013 ; Bianco, 2016) listent un certain nombre de compétences que le lecteur doit mobiliser de manière simultanée :

- les compétences de décodage ;
- les compétences linguistiques (morphologie, syntaxe) qui permettent la mise en œuvre par le lecteur de microprocessus de traitement de l'information ;
- les compétences textuelles (cohérence du texte, modalités d'énonciation...) qui permettent la mise en œuvre par le lecteur de macroprocessus centrés sur la construction et la mémorisation du texte comme un tout ;
- les compétences inférentielles qui permettent au lecteur le traitement de l'information à différents niveaux

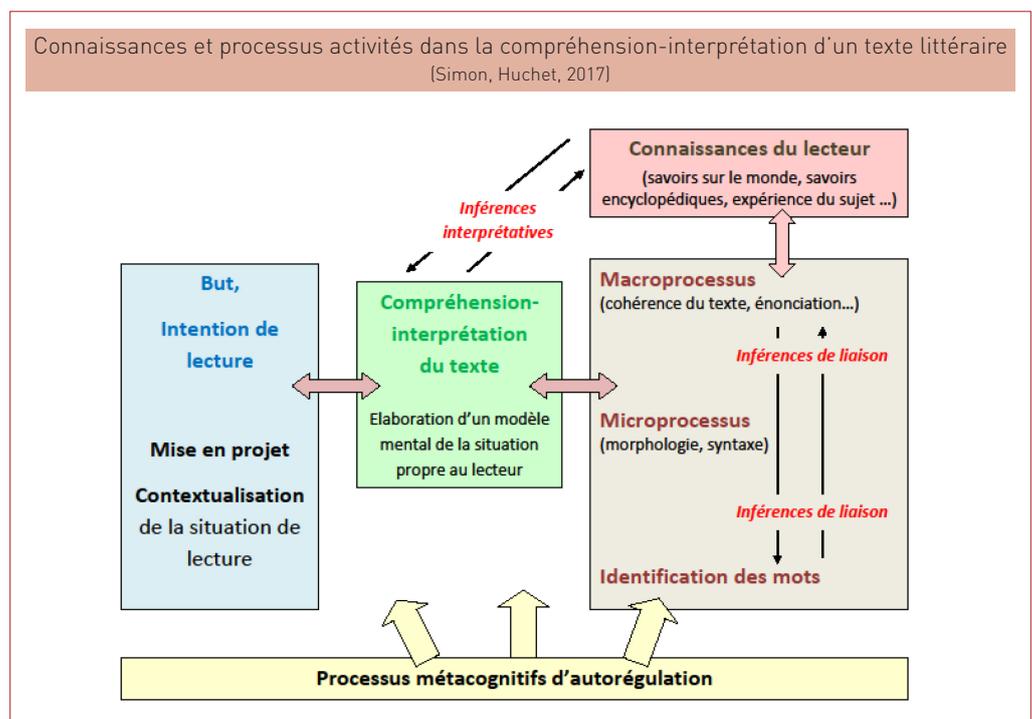
(microprocessus, macroprocessus et activation des connaissances du lecteur) grâce à la réalisation :

- d'inférences de liaison prenant appui sur le traitement des anaphores, des connecteurs, des temps verbaux, etc. ;
- d'inférences interprétatives pour tisser le sens du texte en lien avec ses savoirs sur le monde et son expérience de sujet ;
- les compétences d'autorégulation grâce auxquelles le lecteur identifie d'éventuelles pertes de compréhension et active alors des stratégies adéquates (relecture d'un mot, d'une phrase, d'un passage) en lien avec son projet de lecteur.

L'ensemble de ces compétences conduit le lecteur à l'élaboration d'un modèle mental de situation (Ecale & Magnan, 2002).

Notre vision des relations qui existent entre ces compétences est présentée dans la figure 1.

FIGURE N°1
Schématisation des processus mobilisés par un lecteur pour comprendre-interpréter un texte



Depuis une vingtaine d'années au moins, il est établi qu'un enseignement explicite de la compréhension est nécessaire, notamment pour les élèves les plus fragiles : ces derniers éprouvent des difficultés à opérer des inférences et à réguler leur activité pour aller au-delà de la surface du texte. Le récent rapport Ifé *Lire et écrire* souligne ainsi « qu'un rôle essentiel de l'enseignant dans l'étayage des apprentissages consiste à amener les élèves à [cette] clarté cognitive, en explicitant et en faisant expliciter et clarifier le fonctionnement de l'écrit, les stratégies, les buts et les enjeux. » (Goigoux, 2016, p. 42).

Deux approches de l'enseignement de la compréhension-interprétation

Bien que les chercheurs s'accordent sur les processus en jeu pour comprendre un texte, leurs propositions divergent quant aux choix à opérer pour les enseigner. Certains chercheurs privilégient une approche modulaire basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée. D'autres, sans nier parfois les apports possibles d'une approche modulaire, privilégient une approche multi-dimensionnelle intégrée dont le fil conducteur est la richesse littéraire et symbolique du texte lu en classe.

Dans cette seconde approche, les différentes compétences sont mobilisées de manière simultanée comme le fait un lecteur en situation réelle de lecture. Ce choix a pour finalité de répondre aux problèmes de transfert des apprentissages posés de manière plus sensible dans une approche modulaire.

Nos différents travaux (Simon, Huchet, & Schmehl-Postaï, 2014 ; 2015) en proposant une modélisation de l'enseignement de la compréhension-interprétation nourrie de la théorie du questionnement (Meyer, 2001) et de celle de la problématisation (Fabre, 2009, 2016) s'inscrivent dans cette approche multi-dimensionnelle intégrée.

Le Parcours Problema Littérature

Meyer (2001, p. 95) définit la lecture de récit comme une activité de questionnement, c'est-à-dire une activité « problématologique » qui consiste à envisager le texte comme une réponse à une question que ce dernier « figure ». Comprendre-interpréter ce qu'un récit veut dire consiste donc pour le lecteur à (re)construire, à partir du sens littéral des phrases, la question figurée qui permet de saisir ce récit comme un tout. Comme le précise Fabre (2016), reprenant les travaux de Meyer, la question figurée par le texte n'est pas forcément celle que l'auteur avait en tête au moment où il l'a écrit. Elle n'est pas non plus une pure création de la part du lecteur car si certains passages du texte laissent ouverts les possibles, d'autres, au contraire, contraignent l'interprétation. D'ailleurs un débat interprétatif ne peut voir le jour que s'il existe entre les lecteurs un accord, aussi minime soit-il, à partir duquel ils peuvent discuter. Ainsi « le sens d'un texte réside [...] au cœur du texte, comme la problématique fondamentale qui l'anime, dont l'auteur n'est sans doute que partiellement conscient et qui ne sera jamais épuisé par ce qu'en diront les lecteurs » (Fabre, 2016, p. 31).

Comprendre un récit nécessite alors de mener une enquête, telle une enquête policière (voir Fabre, 2016), qui consiste pour le lecteur, grâce à ses connaissances littéraires et à son expérience de sujet, à sélectionner les données textuelles pertinentes lui permettant de construire une question, une problématique à laquelle le texte, envisagé comme un tout cohérent, peut répondre. Ce repérage de données potentiellement pertinentes pour poser un problème et le résoudre se fait notamment à partir de l'identification d'« intensificateurs rhétoriques » (Meyer, 2001, p. 105) qui rendent certaines données plus saillantes que d'autres.

Le dispositif que nous avons élaboré (Huchet, Schmehl-Postaï, & Simon, 2015) dessine des possibilités d'accompagnement des élèves pour leur

Nos travaux [...] s'inscrivent dans une approche multi-dimensionnelle intégrée.

apprendre à questionner des œuvres issues de la littérature de jeunesse. Ces possibilités sont fédérées autour de trois grands axes :

- L'entrée dans l'œuvre est un moment essentiel pour permettre aux élèves de commencer à mener l'enquête sur le texte ;

- L'avancée en termes de lecture de l'œuvre peut suivre différentes modalités en fonction de l'âge des élèves : lecture à haute voix de l'enseignant, lecture silencieuse ou à haute voix des élèves ;

- La régulation des apprentissages des élèves en termes de compréhension-interprétation se réalise lors de pauses spécifiques au cours de l'avancée dans l'œuvre. Il ne s'agit pas alors pour l'enseignant de s'ériger en « contrôleur » du sens du texte : ces pauses de régulation, basées sur des tâches de rappel, d'anticipation ou de

transposition (voir plus loin), donnent lieu à des débats interprétatifs afin que se déploient les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte (voir Fabre, 1989). Ces débats visent en effet à identifier les données textuelles pertinentes qui pourraient venir répondre à l'enquête menée sur l'œuvre lue.

Les activités de rappel demandent aux élèves de prendre en compte les données d'une portion de texte déjà lue dans une perspective de construction d'un modèle mental de la situation (Ecalte & Magnan, 2002).

Les activités d'anticipation demandent aux élèves de produire de nouvelles données en lien avec le texte existant. Il s'agit ici d'éprouver les capacités de l'élève à se projeter dans une suite possible cohérente avec les données textuelles jugées comme pertinentes. Cette tâche d'anticipation constitue donc une occasion d'explorer et de délimiter un champ des possibles (Orange, 2006) dans le cadre de l'enquête menée sur le texte pour le reconstruire comme un tout fédéré par une problématique. Dans l'activité de transposition, l'en-

seignant demande aux élèves de produire de nouvelles données (transposition de l'histoire à son propre vécu ; transposition de l'histoire en changeant d'époques, de types de personnages, etc.).

Chaque tâche de rappel, d'anticipation, de transposition aboutit à des discussions collectives sous forme de débat interprétatif avec des retours nécessaires aux données textuelles sélectionnées par les élèves pour mener l'enquête et la faire progresser. Ces échanges collectifs n'ont pas néanmoins, rappelons-le, pour finalité d'imposer une signification définitive que tous les élèves devraient admettre. Nous considérons que chaque élève mène sa propre enquête, certes avec l'aide de ses pairs et de l'enseignant, mais qu'il lui appartient de la résoudre de manière individuelle. C'est pourquoi chaque pause et le débat interprétatif final s'achèvent par une activité qui permet à chacun de se positionner individuellement comme sujet lecteur (Ahr, 2010 ; Demougin, 2012).

Notre dispositif relève d'une approche multi-dimensionnelle intégrée telle que définie au début de cet article pour les raisons suivantes :

- Le choix d'un texte intégral permet de positionner d'emblée les élèves face à un problème constitué par une situation de lecture dans toute sa complexité. L'enseignant choisit l'œuvre suite à une analyse approfondie d'un point de vue littéraire et didactique et détermine les moments-clés qui permettront aux élèves de cheminer dans leur [en]quête ;

- Les pauses de régulation (rappel, anticipation et transposition) nécessitent la mise en œuvre par les élèves de compétences linguistiques, textuelles, inférentielles et stratégiques ;

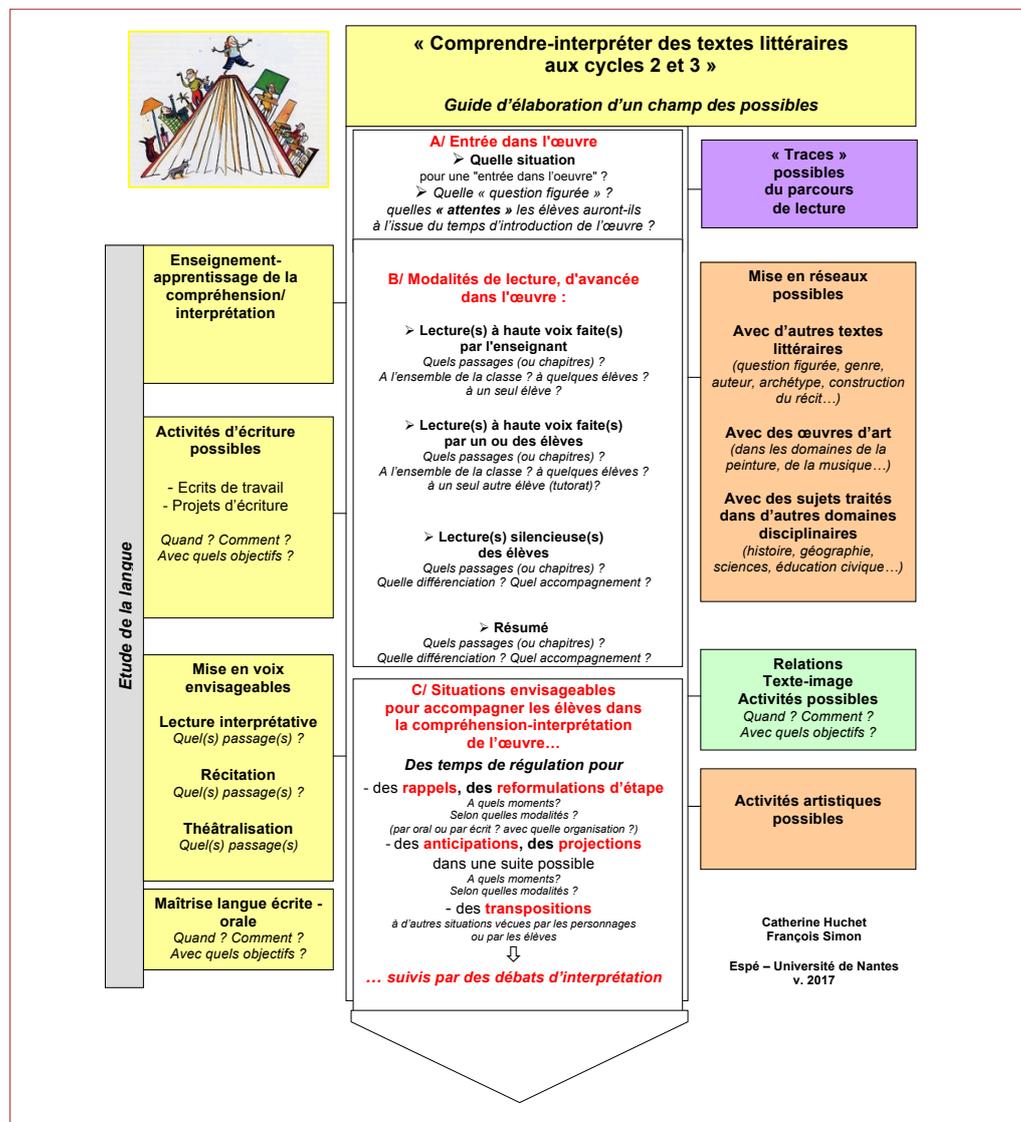
- Les sous-domaines du français sont articulés constamment lors du parcours : les élèves rédigent des écrits de travail seuls ou à plusieurs, participent à des débats, prennent appui sur des indices grammaticaux ou iconiques pour réaliser des inférences, mettent en voix des extraits du texte pour faire partager leurs interpréta-

Apprendre à questionner des œuvres issues de la littérature de jeunesse.

tions.
La figure 2 présente un guide d'élabo-

ration d'un champ des possibles pour une œuvre donnée.

FIGURE N°2
Guide d'élaboration d'un champ des possibles



LE PARCOURS PROBLEMA LITTÉRATURE

Contextualisation de l'analyse

Si le PPL nous a permis d'approfondir une réflexion sur la compréhension-interprétation des textes littéraires, c'est également un dispositif que nous proposons aux enseignants en formation initiale ou continue.

Dans le cadre de la formation continue, nous avons initié un groupe de recherche-action pendant trois années consécutives. Ce type de re-

cherche nous paraissait de nature à constituer un lieu de médiation possible entre les savoirs issus de la recherche théorique et les savoirs expérimentiels pour faire progresser les pratiques dans le domaine de l'enseignement de la compréhension-interprétation.

La première année de ce travail avait pour finalités l'appropriation par le groupe d'enseignants de savoirs théoriques ayant trait à la compréhension-interprétation de textes littéraires à l'école primaire et la fami-

liarisation avec le *Parcours Problema Littérature*. Les deuxième et troisième années ont été consacrées à une plus grande autonomisation des enseignants dans la mise en œuvre du dispositif et à une mutualisation des PPL expérimentés dans les classes. Des rencontres régulières entre les différents partenaires (chercheurs, inspectrice de l'EN, conseiller pédagogique, enseignants) permettaient, dans une approche « trialectique pratique-théorie-pratique » (Altet, 1994 ; Vinatier, 2015), de réguler et de théoriser les mises en œuvre effectives pour favoriser la « réorganisation des schèmes d'action » (Vinatier, 2015, p.142) de tous les acteurs engagés dans cette recherche. Un des entretiens analysés dans le cadre de cet article concerne un enseignant, Xavier¹, faisant partie de ce groupe de formation continue.

En formation initiale, à l'Espé de Nantes, les professeurs d'école stagiaires inscrits en master 2^{ème} année Meef (mention 1^{er} Degré) peuvent réaliser un mémoire en lien avec une situation de stage et une thématique de recherche de nature didactique. Nous proposons chaque année un séminaire de recherche axé sur l'enseignement de la compréhension-interprétation au sein duquel nous avons l'occasion de présenter le PPL comme un dispositif didactique possible. Certains stagiaires choisissent alors de fédérer leur mémoire autour de l'expérimentation de PPL. Claire, seconde enseignante interrogée dans le cadre de cet article, PES en 2014-2015, a réalisé son mémoire sur les différents parcours qu'elle a pu mettre en œuvre dans sa classe de cycle 3.

Les retours que font les enseignants concernant leur pratique nous sont précieux pour questionner, valider, ajuster nos propositions. Ainsi, nous avons demandé à Xavier, enseignant chevronné en grande section de maternelle et impliqué dans la recherche-action, et à Claire, enseignante débutante en classe de CM1-CM2, d'explicitier, lors de deux entretiens semi-directifs² (mai 2016

pour le premier et mai 2015 pour la seconde), en quoi la mise en œuvre de PPL dans leur classe respective avait fait évoluer ou non leurs pratiques relatives à l'enseignement de la compréhension-interprétation.

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) menée sur ces deux entretiens nous a permis de faire ressortir plusieurs grandes catégories révélatrices du discours tenu par les deux enseignants sur le dispositif du PPL. Il ressort de cette analyse que la mise en œuvre de ce dispositif a permis aux deux enseignants de construire ou consolider leur identité professionnelle.

De la construction de l'identité professionnelle

La formation au PPL n'a pas été sans effet sur l'identité professionnelle des deux enseignants qui, rappelons-le, appartiennent à deux catégories bien distinctes : une enseignante « débutante » stagiaire et un enseignant chevronné. Nous envisageons la notion d'« identité professionnelle » à l'aune des travaux de Pérez-Roux (2012, p. 71) qui la définit « comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension et dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre ». C'est en particulier tout ce que Claire ou Xavier ont dit de la dimension intégrative de leur identité (entendue comme reconnaissance par le sujet « d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées » (Pérez-Roux, 2012, p.71) que nous souhaitons mettre en évidence ici.

Claire s'est trouvée d'emblée confrontée à un contexte de stage difficile. Nommée quinze jours après la rentrée suite à une ouverture de classe dans une école de centre-ville, près d'un lycée réputé, elle se retrouve associée à une autre stagiaire, ce qui déchaîne les « foudres parentales » (pétition pour demander le renvoi des

1. Tous les prénoms utilisés dans cet article sont des prénoms d'emprunt.

2. Nous tenons à remercier Éloïse Martin, enseignante en classe de maternelle ; dans le cadre de son mémoire EEA réalisé en 2016-2017 et que nous co-encadrions, elle a conduit elle-même l'entretien semi-directif avec Xavier et en a réalisé le verbatim.

deux stagiaires, demande de rendez-vous au rectorat, élèves remettant eux-mêmes en cause les compétences des enseignantes, etc.). Lors de l'entretien semi-directif réalisé en mai 2015, soit neuf mois après son début de stage, Claire évoque encore avec beaucoup d'intensité son entrée dans le métier :

Mais franchement mes premières semaines, j'avais des élèves qui me détestaient. On est arrivées dans des circonstances horribles. Les parents nous détestaient. [...] Quand on a des élèves qui n'adhèrent pas, c'est horrible. Ça veut dire que c'est des enfants de 9-10 ans qui nous prennent pour des merdes quoi.

Dans le cadre de son mémoire et du suivi de son stage, nous lui proposons alors de mettre en œuvre un PPL dans sa classe. Cette proposition portait

de l'hypothèse que cette mise en œuvre lui offrirait l'occasion de se former professionnellement « à et par la recherche » tout en affirmant son identité

professionnelle. La prise de risque dans la conception et la réalisation des séances était en effet limitée puisqu'encadrée lors de nos séminaires de recherche. Ainsi, la PES, en présentant une séquence construite en collaboration avec des chercheurs et à même de rassurer les parents dans leur crainte de voir leurs enfants confiés à une enseignante débutante, pouvait, à nos yeux, se trouver en mesure de construire une image de soi pour soi et pour autrui (Pérez-Roux, 2012) suffisamment sécurisante pour entrer dans une dynamique de professionnalisation. Lors de l'entretien, Claire revient sur l'expérience de l'introduction du premier PPL dans sa classe et exprime de manière très explicite la confiance qu'elle parvient enfin à tisser avec ses élèves pour « prendre en main sa classe » :

Le français a vraiment débloqué des trucs parce que là, ils [les élèves] ont commencé à se dire « ah ouais elle en connaît un rayon quand même ! ». Là, j'ai vraiment eu un déclic, la classe qui m'a suivie mais genre vraiment la deu-

xième séance du premier parcours de lecture, j'ai senti, je me souviens très bien, c'est peut-être pas dû qu'à ça mais je me souviens vraiment qu'il y a eu un déclic. [...]

Du coup tous ces parcours de lecture qui vraiment étaient bien construits et intéressants, tout ça ça m'a aidée à prendre en main ma classe.

Contrairement à Claire, Xavier est fortement légitimé dans sa pratique par ses collègues, les corps d'inspection, les parents et les élèves. Il n'a donc pas autant besoin, comme Claire, d'être rassuré par rapport à l'image identitaire qu'il donne à autrui ou qu'autrui lui renvoie (Pérez-Roux, 2012). Néanmoins, la formation au PPL et sa mise en œuvre dans sa classe ont, semble-t-il, contribué également à asseoir son identité professionnelle. Comme Claire, le PPL lui permettrait de renforcer une image de soi pour soi dans laquelle il « se retrouve tout à fait ».

Cette pratique innovante aussi correspondait tout à fait à ma pratique en rapport avec la démarche d'investigation, c'est à dire on se pose une question dans la classe, d'abord qu'est-ce qu'on sait de ce questionnement, ensuite bah comment on va s'y prendre pour répondre à cette question et à la fin se dire bah voilà maintenant on a trouvé une réponse ou des réponses, on sait on a appris quelque chose. Cette démarche je m'y retrouve tout à fait parce qu'elle correspond tout à fait à ma pratique quotidienne. C'est ce que je dis toujours aux parents, je cherche à former des enfants, des élèves curieux qui se posent des questions mais surtout qui se donnent les moyens d'y répondre.

Xavier voit même dans le dispositif du PPL une manière particulière d'envisager le métier qui nécessite une forte adhésion de la part du sujet qui la met en œuvre ; sans cette adhésion, il ne lui semble pas possible de mettre en œuvre un PPL :

Dans sa pratique, ce parcours, cette démarche doit correspondre, je pense, à un état d'esprit, à une manière d'être de l'enseignant. C'est pour moi tout une manière de réfléchir, c'est une manière d'être dans la vie de tous les jours et pour moi c'est effectivement évident [...] c'est très difficile je pense de pouvoir rentrer dans cette démarche si au quotidien on a

La formation au PPL et sa mise en œuvre ont contribué à asseoir une identité professionnelle.

déjà pas cet exercice en soi.

Claire déclare lors de l'entretien : « *moi vraiment d'avoir eu cette conduite accompagnée là, c'était super et je me sens tellement plus forte* » ; elle poursuit sa phrase en ajoutant : « *Pour l'an prochain, je me sentirai beaucoup plus forte face à un texte et puis du coup on voit différents genres*⁴ ». Nous pouvons constater ici que la mise en œuvre de PPL n'a pas seulement permis à Claire de trouver une légitimité sur le plan identitaire mais également sur le plan des savoirs théoriques et pratiques en jeu dans l'enseignement de la compréhension-interprétation des textes littéraires.

4. Dans le cadre des séminaires de recherche et du suivi de stage de Claire, nous avons construit avec elle trois PPL lors de son année de stage, l'un consacré à la lecture d'une nouvelle, le second à la lecture d'un groupement de textes poétiques, un dernier à la lecture de textes théâtraux (sous forme de groupement de textes et d'une œuvre intégrale).

De la construction des savoirs

Le PPL : une ressource pour apprendre à choisir des œuvres littéraires et à en programmer leur lecture

Les propos de Claire et de Xavier entrent en résonance quand ils évoquent tout deux le problème du choix des textes littéraires à partir desquels enseigner la compréhension-interprétation. Claire a l'impression en début de carrière d'être complètement démunie (« c'est vraiment le néant. C'est le vide ») en termes de didactique de la littérature, au point qu'il s'agit de sa « bête noire » :

Claire : *la littérature c'est tellement dur ; en cycle 3, c'est tellement, tellement dur.*

Chercheure : *ce serait plus facile dans d'autres domaines du français ?*

Claire : *oui. La litté et l'écriture, c'est la bête noire de tout le monde en cycle 3 et je pense même qu'il y a des gens qui veulent pas avoir de cycle 3 à cause de ça.*

Chercheure : *vraiment ?*

Claire : *ah pour moi c'est vraiment la bête noire. La litté, c'est le pire pour moi. Et la production d'écrit en cycle 3, c'est le plus dur. [...] parce que déjà, au niveau des supports, on n'a rien dans les écoles. Y a des manuels d'étude de la langue. Y a des manuels de maths. Y a tellement de textes littéraires qui nous entourent. Lequel choisir ? [...] C'est vraiment le néant. C'est le vide. On a l'impression qu'on est face à une tâche complexe et qu'on n'a rien. On n'a pas de support même si on a bien compris plein de choses en dida de la littérature.*

En mai, Claire nous propose même de rédiger un manuel en lien avec nos travaux et en schématise les grandes lignes ; sa proposition montre qu'elle sait désormais identifier les textes littéraires propices à un travail sur la compréhension-interprétation dans le cadre d'un enseignement-apprentissage par problématisation :

Si vous faites un manuel, vous pouvez déjà sélectionner des textes intéressants pour la problématisation, enfin qui ont un degré de problématique qui est adapté aux enfants et qui est intéressant, et du coup, vous mettez les données textuelles importantes, vous dites « il faut faire bosser sur ces données textuelles-là sans dire vraiment comment mais chacun après est libre de faire des activités pour faire repérer ces données textuelles-là. Et puis du coup de mettre le débat qui va avec.

De son côté, Xavier explique que la mise en œuvre de PPL dans sa classe l'a aidé à construire sa programmation d'œuvres littéraires. Désormais, « [il] ne choisi[t] plus un album au hasard, il fait forcément partie d'un instant T de [s]a programmation suivant la question figurée qui en ressort » ; « ce parcours fait désormais partie intégrante de [s]a programmation annuelle » car « [il] choisi[t] au fil de l'année des albums avec des degrés de compréhension croissant et dont les questions figurées questionnent l'élève surtout autour de la citoyenneté ».

La notion de « question figurée » : des savoirs théoriques aux savoirs pratiques

La notion théorique de « question figurée », thématifiée par Meyer (2001), et que nous avons abordée en formation continue avec Xavier, est devenue un « outil » professionnel pour cet enseignant chevronné lui permettant de structurer la programmation et la conduite de ses séquences :

Même si on parle de champs des possibles et si c'est une démarche très ouverte, on a quand même en ligne de mire cette question figurée qui est fédératrice et qui ramène tout le monde à la fin de l'histoire.

De même, Claire fait de cette question

figurée un outil qui lui a permis d'apprendre à mener des débats interprétatifs. Selon elle, mener un débat interprétatif est une tâche complexe pour un enseignant débutant : « mener des débats interprétatifs du coup, c'est quand même super difficile. Y a plein de compétences déjà sur le plan didactique et pédagogique. Du coup faut gérer les deux en même temps ». Elle fait alors de la question figurée un « but » qui l'a aidée à construire des gestes professionnels propres à la conduite de débats interprétatifs :

Le fait d'avoir 26 enfants face à soi, c'est impressionnant. Le fait de penser au texte aussi, les savoirs littéraires. [...] En tant qu'enseignant c'est vraiment très complexe comme tâche. En fait moi ce qui m'a beaucoup aidée c'est d'avoir un but, c'est de limite voir au fond de la classe le but à atteindre et de toujours l'avoir en tête pour tendre vers celui-ci. Si on n'a pas le but, le truc, la cible quoi, on se perd et du coup, c'est pas mal d'avoir une fiche de prep forcément mais d'avoir le but quoi « qu'est-ce qu'on veut ? »

Un outil qui a permis d'apprendre à mener des débats interprétatifs.

Apprendre à envisager différemment les élèves en tant que sujets lecteurs

Les propos de Claire et de Xavier convergent également lorsque l'un comme l'autre évoquent la place de l'enseignant et celle des élèves lors d'une séance de lecture consacrée à un texte littéraire. La mise en œuvre de PPL semble leur avoir permis de s'interroger sur le « rôle traditionnel [de l'enseignant] qui consiste à questionner le texte et les élèves en vue de l'élaboration du sens commun » (Ahr, 2010, p. 5) pour laisser plus de place aux élèves. Pour Claire qui débute dans le métier, cela est visible dans la façon dont elle définit son propre rôle dans la conduite d'un débat interprétatif :

C'est vraiment de prendre des réflexes, de poser des questions ouvertes, de faire rebondir les élèves les uns sur les autres. En fait, au début notre cerveau est trop monopolisé pour qu'on puisse faire ça et petit à petit comme on est moins stressés, on arrive plus à avoir ces réflexes-là : questions ouvertes, de faire valider les élèves entre eux et de quasiment s'interdire de valider nous-mêmes.

Xavier, qui a déjà une expertise dans la conduite des débats, conceptualise la place de l'élève d'un point de vue beaucoup plus théorique que Claire lorsqu'il explique qu'« au gré des pauses de régulation, et justement grâce au champ des possibles, l'élève se construit un univers beaucoup plus riche et précis de l'histoire ». Xavier définit ainsi avec ses propres mots la démarche d'une « lecture subjective argumentée » proposée par Ahr (2010, p.1) en lien avec ses travaux sur le sujet lecteur.

Une démarche en accord avec l'enseignement des autres disciplines ?

De l'entretien mené avec Xavier ressort une ligne de force, à savoir la grande cohérence qu'il a ressentie entre la démarche proposée par le dispositif et sa propre manière de penser et de faire son métier, comme nous avons déjà pu le souligner quand nous avons abordé la question de son identité professionnelle. Il établit ainsi un lien très fort entre la démarche que nous proposons et la démarche d'investigation en sciences :

Bah disons que pour moi, le Parcours Problema complète parfaitement ma pratique quotidienne, car son dispositif est tout à fait transférable dans plein d'autres domaines comme par exemple en découverte du monde et plus particulièrement dans le vivant. Moi je le compare un peu à la démarche d'investigation que j'ai menée par exemple autour de la graine et des plantes.

Le discours de Claire est plus réservé. Elle trouve que la démarche du PPL est propre à la littérature parce que « c'est vachement compartimenté » (sans expliquer dans l'entretien ce qu'elle met derrière ce « compartimentage ») mais elle reconnaît en même temps, à l'instar de Xavier, un lien très fort entre le dispositif proposé en littérature et la démarche d'investigation :

C'est vrai en sciences je fonctionne par grandes idées. En fait c'est la démarche d'investigation. En fait c'est le même fonctionnement que problématisation, c'est-à-dire qu'on les met face à des stimulations, des documents, des choses et on essaie de faire émerger une question et du coup de trouver

une réponse. [...]

Il est intéressant de remarquer ici le lien explicite qu'établit Claire entre le dispositif du PPL et l'apprentissage par problématisation. Ses lectures pour la réalisation de son mémoire y sont certainement pour beaucoup. Xavier est moins précis que Claire dans les termes utilisés mais nous faisons l'hypothèse qu'il pointe également dans une certaine mesure la modalité d'apprentissage par problématisation quand il compare son enseignement de la littérature à celui des sciences.

Un lien très fort entre le dispositif proposé en littérature et la démarche d'investigation.

hension-interprétation mais aussi de faire évoluer leur identité professionnelle. Le discours de Claire, enseignante débutante, converge avec celui de Xavier, enseignant chevronné, lorsqu'elle évoque les déplacements qu'elle a opérés sur le plan des savoirs théoriques et expérientiels (voir Vinateier, 2015). Cette convergence nous semble venir en contrepoint d'autres recherches qui tendent à montrer que les préoccupations des enseignants stagiaires diffèrent nécessairement de celles des enseignants chevronnés (par exemple, Robert & Vivier, 2013). Ces deux entretiens nous invitent à réfléchir désormais à des modèles de formation qui pourraient associer, dans le cadre de la mise en place de véritables communautés de recherche (Doussot, 2014), des enseignants chevronnés, des enseignants débutants et des chercheurs. L'intérêt d'une communauté de recherche en lien avec le *Parcours Problema Littérature* résiderait dans un partage des savoirs sur des objets théoriques et leur traduction dans des mises en œuvre en classe ■

CONCLUSION

Les quelques résultats présentés ici, même s'ils se limitent à deux entretiens, nous permettent d'avancer que la mise en œuvre de *Parcours Problema Littérature* par deux enseignants leur a permis à un moment donné non seulement d'interroger leur pratique dans le domaine de la compré-

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. (2010). D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, Mars 2010. Récupéré le 07 février du site de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/litterature2010/accueil.html>

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 2^e édition.

Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? *Rapport pour la préparation de conférence de consensus sur la lecture, CNETCO*, Ifé, Lyon, 16-17 mars 2016. Récupéré le 07 février du site du CNETCO : http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

Demougin, F. (2012). Lire un texte patrimonial à l'école primaire : de lectures en lecteurs. L'exemple du « Dormeur du Val » en CM2 (Réseau Ambition Réussite). Dans I. De Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Approches critiques et didactiques* (p. 231-245). Bruxelles : Peter Lang.

Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie*, 187, 55-70.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.

Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goigoux, R. (dir.) (2016). Lire-écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche pour l'Institut français de l'Éducation (Ecole normale supérieure de Lyon) et le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches (Revue de didactique et pédagogie du français)*, 58, 17-31.

Huchet, C., Schmehl-Postai, A., & Simon, F. (2015). « Parcours Problema Littérature » : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches en Éducation*, 22, 82-93. Récupéré du site de la revue Recherche en Éducation : <http://www.recherches-en-education.net/>

Meyer, M. (2001). *Langage et littérature. Essai sur le sens*. Paris : Presses Universitaires de France.

Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 75-90). Bruxelles : De Boeck.

Pérez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et Éducatons*, 7, 69-84. Récupéré le 07 février 2017 du site de la revue Recherches et Éducatons : <https://rechercheseducations.revues.org/>

Robert, A., & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, 7, 115-144.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., & Huchet C. (2015). Le « Parcours Problema Littérature » : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire. *Repères*, 51, 177-191.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., & Huchet C. (2014). Entrer dans l'album « L'Intrus » de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation. *Repères*, 50, 131-156.

Vinatier, I. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'Éducation*, 39, 137-170.