

Vers une triple sémiotisation ?

Le sens au cœur de l'enseignement

Sandrine Aeby Daghé



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9740>

DOI : [10.4000/pratiques.9740](https://doi.org/10.4000/pratiques.9740)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Sandrine Aeby Daghé, « Vers une triple sémiotisation ? », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9740>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Vers une triple sémiotisation ?

Le sens au cœur de l'enseignement

Sandrine Aeby Daghé

La notion d'outil peut cependant aussi mener
ailleurs, et c'est cette voie que nous allons
explorer... (Schneuwly, 2000, p. 19)

Un point de départ notionnel, l'outil

- 1 Notre réflexion s'inscrit dans le sillage des recherches sur le travail et son analyse (Clot & Faïta, 2000) et, plus particulièrement, sur le travail des enseignants (Tardif & Lessard, 1999 ; Amigues, 2003). Dans une perspective didactique, cela signifie que c'est sous l'angle du travail de l'enseignant de « français » et de ses outils¹ que l'attention est portée à l'objet enseigné. Nous précisons que notre approche est sociohistorique, dans la mesure où l'on considère que le travail des enseignantes que nous observons est déterminé par des pratiques disciplinaires antérieures (Aeby Daghé, 2014 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Wirthner, 2017).
- 2 Dans un processus de reconstruction conceptuelle dans le champ de la didactique du français, B. Schneuwly (2000) est l'un des premiers à définir le travail enseignant comme une « action sur des processus psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques » (p. 19). Ce travail est intentionnel et vise à « transformer des modes de penser, de parler, de faire [des élèves] à l'aide d'outils psychologiques » (*ibid.*, p. 20). De cette définition en découle une autre, qui est le point de départ de nos réflexions : le travail se fait à l'aide d'outils d'enseignement qui sont des leviers de transformation. Ces outils ou instruments ne sont pas « une chose ou un complexe de choses avec des caractéristiques mécaniques, physiques ou chimiques permettant de le[s] faire agir comme une force de la nature sur la nature, “ruse de la raison” (Hegel) » (*ibid.*, p. 20). Ils sont avant tout « psychologiques [...] sociaux par nature et non pas organiques et individuels » (*ibid.*, p. 20). Certains peuvent être qualifiés de *transversaux*, tels que le tableau noir, l'ordinateur ou la tablette ; d'autres, tels que les moyens d'enseignement, les manuels, les supports de lecture, les exercices, sont disciplinaires ; d'autres encore,

qui nous intéresseront tout particulièrement, relèvent des discours incluant les manières de nommer, de parler, de questionner, d'étayer, de réguler et d'institutionnaliser l'objet enseigné. Tous sont médiateurs des objets à apprendre : dans le cadre d'une recherche semi-expérimentale, M. Wirthner (2017) a en effet montré, à propos d'une séquence d'enseignement, que ces outils sont à la fois transformateurs mais aussi transformés dans les pratiques enseignantes. Au-delà de la description de l'outil en soi, c'est donc la manière dont les enseignantes utilisent ces outils, les activités et les interactions qu'ils suscitent qui nous intéressent.

- 3 Si les objets d'enseignement constituent une dimension essentielle du travail de l'enseignant, c'est néanmoins la notion d'outil, au sens vygotkien d'outil sémiotique, que nous souhaitons questionner et discuter. Pour ce faire, nous proposons une organisation en trois temps :
 - une exploration théorique de la notion de « double » sémiotisation comme outil discursif sur laquelle B. Schneuwly (2000) fonde sa définition du travail enseignant ;
 - une mise à l'épreuve méthodologique de la faisabilité de l'adoption du point de vue ainsi fondé sur la base de données empiriques recueillies à l'occasion de séquences d'enseignement de lecture littéraire au secondaire obligatoire ;
 - une illustration à l'aide d'une étude de cas de la manière dont une enseignante utilise ces outils sémiotiques pour résoudre un problème nouveau qui lui est posé.
- 4 Cette illustration nous amènera à avancer l'hypothèse que le travail enseignant sur l'objet lecture littéraire peut être décrit en fonction d'un processus de « triple » – plutôt que « double » – sémiotisation.

Le langage, outil majeur de l'enseignement

- 5 Dès le début des années 2000, plusieurs groupes de recherche (Carnus, Garcia-Debanç & Terrisse, 2008 ; Dufays, 2006 ; Schneuwly & Dolz, 2009) se sont engagés dans un programme de description des objets et outils disciplinaires (Garcia-Debanç, 2019 pour une comparaison des recherches). Il s'agissait de décrire et de comprendre les processus en jeu dans le déploiement des objets enseignés en classe, au cœur des interactions entre enseignant et élèves. Ces travaux ont pour point commun de s'appuyer sur une conception du travail de l'enseignant où le langage occupe une place centrale.

Parmi les outils qu'évoquait Schneuwly [...] figurait également le langage. On peut aller plus loin et dire que c'est l'outil majeur de l'enseignement, dans la mesure où tous les autres outils ont nécessairement un rapport avec le langage du fait qu'ils ont une fonction de sémiotisation. (Plane, 2019)
- 6 Les processus de « sémiotisation » de l'objet soumis à l'étude sont indissociables d'une forme scolaire de médiation. Elle se caractérise à la fois par « la construction de la raison et d'un jugement » et par « une disciplinarisation des modes de penser, de parler et d'agir » (Thévenaz-Christen, 2008, p. 305). Ces processus qui relèvent d'une médiation systématique des objets structurés par la discipline sont décrits par B. Schneuwly (2000) sur la base de l'hypothèse d'une « double sémiotisation » consistant à :
 - a) rendre l'objet d'enseignement présent, à le matérialiser en classe sous diverses formes à l'aide de techniques d'enseignement, ce qui relève d'une forme de *présentification*. Cela implique que l'enseignant s'assure que les élèves puissent

rencontrer l'objet d'enseignement, qu'ils en perçoivent l'empan et entrent en relation avec lui ;

b) guider l'attention des élèves sur les aspects essentiels de cet objet d'enseignement soumis à l'étude, essentiellement (mais non exclusivement !) par des discours dans le cadre d'une distribution séquentielle des contenus, ce qui relève d'une forme de *pointage*, où l'enseignant accompagne, régule, dirige l'activité des élèves sur des aspects particuliers du contenu. Cela signifie que l'enseignant organise le fractionnement – l'élémentarisation – de l'objet enseigné dans les activités et qu'il en conçoit la progression.

- 7 Dans la suite de nos propos, nous illustrons ce double processus tout en avançant nos arguments à l'appui de l'hypothèse d'une « triple sémiotisation ».

Mise à l'épreuve méthodologique

- 8 La mise à l'épreuve méthodologique de la notion de « sémiotisation » repose sur l'examen d'un corpus issu d'une étude des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire (Aeby Daghé, 2014). La recherche initiale visait à mieux connaître et à mieux comprendre les pratiques d'enseignantes volontaires expérimentées en matière de lecture de textes reconnus ou non comme littéraires à partir d'un corpus de leçons recueillies dans des classes du secondaire obligatoire impliquant des élèves de 15 à 16 ans scolarisés en Suisse, dans le canton de Vaud.
- 9 Lors de cette recherche initiale, nous avons procédé à des enregistrements audiovisuels de séquences d'enseignement. Concrètement nous avons filmé des suites de leçons consacrées à la lecture et à l'étude de quatre textes contrastés (un conte philosophique, un roman policier, une autobiographie et un éditorial). Nous avons intégralement transcrit les données recueillies (61 périodes de 45 minutes sur l'ensemble des séquences, dont 32 consacrées à la lecture de *Candide ou l'optimisme* dans trois classes) selon les conventions d'usage et nous les avons analysées avec l'outil « synopsis » (Schneuwly, Dolz-Mestre & Ronveaux, 2006). Le synopsis révèle en effet la macrostructure de la séquence, la logique de l'activité enseignante, l'ensemble des dispositifs didactiques proposés et l'évolution de l'objet enseigné.
- 10 Notre analyse s'articule en deux temps. Nous proposons tout d'abord une mise à l'épreuve de l'hypothèse de la « double sémiotisation » sur la base de l'ensemble des résultats obtenus lors de notre investigation des pratiques d'enseignement. Concrètement, cela revient à s'intéresser aux dispositifs d'enseignement rendus visibles grâce aux synopsis réalisés sur la base des transcriptions des séquences recueillies. Nous porterons ensuite notre attention sur un dispositif particulier, un genre d'activité scolaire représentatif du troisième mode de sémiotisation que nous mettons en évidence, tel qu'il s'est déroulé lors de la lecture en classe de *Candide ou l'optimisme* de Voltaire.
- 11 Rappelons que notre perspective est descriptive et compréhensive et qu'elle s'ancre dans une approche sociohistorique. Cela signifie que les pratiques d'enseignement sont indissociables d'une histoire de ces pratiques : l'objet enseigné se matérialise dans des dispositifs disciplinaires, des leçons, des exercices, des discours que les études historiques menées ces vingt dernières années ont fait connaître (Chartier & Hébrard, 2000 [1989] ; Chervel, 2006 ; Hébrard, 2001 [1995]).

Douze genres d'activité scolaire

12 L'analyse comparée des synopsis des séquences consacrées à la lecture de textes contrastés a mis en évidence le fait que les enseignantes de notre corpus recourent à des activités et des exercices spécifiques à l'enseignement de la lecture littéraire. Elles semblent ainsi fonder leur enseignement sur des « formes/contenus relativement stables, produits par la tradition disciplinaire, convoqués par les enseignants pour analyser, organiser leurs pratiques (Aeby Daghé, 2014, p. 16). Nous les avons désignés sous les termes de « genres d'activité scolaire » (GAS). Ce sont :

- des produits de la tradition scolaire, à disposition dans la discipline, que l'enseignant peut investir et renouveler pour travailler les textes ;
- des lieux de transformation des objets d'enseignement, où se présentent des scénarios possibles et des variantes pour aborder les multiples facettes des textes soumis à l'étude (par exemple Daunay (2002) sur la paraphrase ; Denizot (2013) sur la scolarisation des genres littéraires ; Dias-Chiaruttini (2015) sur le débat interprétatif) ;
- des médiateurs entre enseignants et élèves pour aborder les textes, guidant, contrôlant et donnant forme à l'action durant son déroulement.

13 Nous avons défini, à travers nos analyses des pratiques en classe, douze genres d'activité scolaire (GAS) que les enseignantes articulent dans leurs séquences d'enseignement. Ces GAS sont au cœur des processus de sémiotisation dans l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire obligatoire. Nous en fournissons ici une brève description sur la base de nos analyses.

1. L'explication de texte est l'exercice traditionnel de l'enseignement de la littérature (pour la Suisse romande, par exemple Delaloye, 1928). Dans nos séquences, elle implique une attention à l'établissement du plan, à la saisie de l'idée principale ou macrostructure, aux procédés de style et au vocabulaire, aux personnages dans le cadre de récits.
2. Le débat interprétatif s'inscrit dans une pratique de débat entre élèves organisée par l'enseignante (Dias-Chiaruttini, 2015). Dans nos séquences, ce débat se déploie sur la base d'un énoncé à l'origine de l'activité interprétative (voir l'exemple ci-après).
3. La discussion thématique peut être associée à une forme d'analyse thématique dans un discours qui mêle la formulation par les élèves d'appréciations sur le texte à l'explicitation des manières de lire.
4. L'étude de dimensions grammaticales, stylistiques, discursives s'organise essentiellement autour du repérage ou de la définition d'une ou de plusieurs dimensions du texte (énonciation, caractéristiques génériques du texte, procédés comiques, transitions entre chapitres, procédés de style, ironie, etc.).
5. La formulation d'avis personnels sur le texte laisse place aux prises de position et aux formulations d'appréciations sur le texte.
6. La mise en réseau offre la possibilité d'un travail sur différents textes (Devanne, 2006) connus des élèves qui sont mis en lien dans l'activité de lecture.
7. La présentation de texte focalise l'attention des élèves sur la forme matérielle du texte en pointant les choix éditoriaux et les effets qu'ils imposent sur la lisibilité et l'horizon de réception du texte.
8. Le travail sur la compréhension part des questions d'élèves ou vise à les susciter. Il laisse place à leur implication et à leur capacité à prendre de la distance par rapport à leur fonctionnement cognitif au service d'une compréhension fine du texte.
9. Le résumé vise, dans les séquences observées, essentiellement à tisser les liens entre lecture à la maison et lecture en classe pour fonder les activités de commentaire.

10. La lecture à haute voix n'est pas, selon nos observations, une lecture préparée. Réalisée par l'enseignante ou par des élèves, elle vise à réparer les manques des élèves qui ne lisent pas à la maison ou ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent.
11. La production de texte place la lecture de textes d'auteurs au service de la production écrite de textes sous la forme d'une dissertation, de la rédaction d'une note critique, d'un bilan de lecture, voire d'un « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011).
12. La lecture individuelle à la maison intégrée dans la séquence permet d'avancer dans la lecture du texte indépendamment (avant, pendant, plus rarement après) du travail réalisé en classe.

Où l'on retrouve dans l'appropriation et le commentaire des formes de présentification et de pointage

- 14 Nous considérons que les GAS ne doivent pas seulement être appréhendés comme des entités isolées que les enseignantes enchainent dans leurs séquences mais qu'il est possible de situer ces dispositifs dans une organisation disciplinaire. Pour ce faire, nous avons réparti les GAS selon des modes d'approche du texte distincts : l'appropriation du texte et le commentaire du texte. Voyons ce qu'il en est de manière plus détaillée.
- 15 *L'appropriation*. Trois des GAS que nous avons recensés – la lecture individuelle à la maison, la lecture à haute voix, le résumé du texte – sont proches d'une lecture extensive, libre, rapide et autonome, qualifiée par A.-M. Chartier et J. Hébrard (2000 [1989]) de lecture des bibliothèques. Cette lecture se scolarise au cours du XX^e siècle, comme les auteurs précités le montrent, par la diffusion de la lecture plaisir et la multiplication des interventions visant à valoriser les pratiques de lecture. En classe, elle permet une première rencontre avec l'objet – le texte – présenté dans sa globalité. Elle correspondrait, selon la terminologie utilisée par B. Schneuwly pour qualifier les formes de médiation à l'œuvre dans l'enseignement, à la *présentification*. En effet, les GAS regroupés sous ce premier qualificatif se concentrent principalement sur ce dont traite le texte, comme contenu ou enchainement d'actions, impliquant une première rencontre et une première compréhension du texte comme un tout, qui va au-delà de l'empan d'un extrait choisi.
- 16 *Le commentaire*. Trois GAS – l'analyse de texte, le travail sur la compréhension, l'étude des éléments d'analyse grammaticale, stylistique, discursive – relèvent d'une lecture scolaire intensive (« multum non multa ») imposée, lente, collective, selon A.-M. Chartier et J. Hébrard (2000 [1989]). Nous avons regroupé ces GAS sous le terme de *commentaire*, dans la mesure où ils ciblent des extraits du texte. Ils mettent la focale sur des aspects spécifiques soumis à l'étude (l'explicite et l'implicite, l'ironie, par exemple) et relèvent du *pointage*, selon la terminologie de B. Schneuwly (2000). Ces GAS s'inscrivent dans une tradition d'enseignement visant à apprendre à lire la littérature à partir d'une sélection de fragments des textes français, répondant à des contraintes horaires et axiologiques dans la perspective d'une analyse formelle objectivante².
- 17 Si la distinction entre appropriation (présentification) et commentaire (pointage) s'avère pertinente pour rendre compte de ce qui se joue en classe et de la manière dont appropriation et commentaire du texte s'articulent dans les pratiques d'enseignement, nos analyses tentent à démontrer que cette dichotomie n'est pas suffisante pour catégoriser l'ensemble des GAS mobilisés pour travailler les textes. Autrement dit, une modélisation binaire ne permet pas de rendre compte du caractère composite des

finalités de l'enseignement de la lecture littéraire. Ce constat nous amène à avancer l'hypothèse d'un troisième mode d'approche du texte qui se matérialise dans des GAS spécifiques, bien délimitables, faisant écho à l'idée qu'à l'école aussi, lire est une activité sociale et culturelle. Ces derniers GAS font une place de choix au lecteur interprète (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Louichon, 2009 ; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011 ; Rouxel & Langlade, 2005) dans sa relation au texte littéraire comme produit culturel en même temps qu'ils esquissent la perspective d'une pratique de co-construction des significations du texte ancrée dans la discipline scolaire (Reuter, 1986).

Où l'on formule l'hypothèse d'une organisation disciplinaire triadique

- 18 Selon nos analyses, les enseignantes recourent à six GAS présentant d'autres caractéristiques que ceux précédemment mentionnés. Il s'agit des GAS suivants :
- le débat interprétatif ;
 - la discussion thématique ;
 - la formulation d'avis personnels ;
 - la mise en réseau des textes ;
 - la présentation de texte ;
 - la production de texte.
- 19 Ces dispositifs se sont avérés difficilement classables dans les deux précédentes catégories : ils ne relèvent pleinement ni d'une médiation de l'ordre de la présentification (l'appropriation du texte dans sa globalité) ni d'une médiation de l'ordre du pointage (le commentaire ciblé sur des dimensions du texte). Ils se distinguent par le fait qu'ils s'inscrivent dans la chaîne des discours sur la production et la réception des textes. Dans cette optique, le texte est présenté comme une production historiquement et socialement constituée et la lecture comme une activité culturelle dans le cadre d'une communauté de pratiques. Les éléments suivants caractérisent les discours sur la production et la réception des textes :
- le texte est perçu comme une production humaine historiquement et socialement constituée, y compris dans sa matérialité ;
 - l'idée d'un texte porteur d'un sens constitué une fois pour toutes est remise en cause ;
 - une importance particulière est accordée aux effets et horizons de réception du texte ;
 - la matérialité du texte et son ancrage contextuel font l'objet d'une attention spécifique ;
 - l'accent est placé sur les interactions entre les lecteurs considérés comme sujets et l'inscription dans une nouvelle situation de communication.
- 20 Les discours sur la production et la réception du texte constitueraient dès lors une composante de cette troisième forme de sémiotisation que les précédentes descriptions des interactions didactiques en termes de « double » sémiotisation tendaient à négliger. Cette troisième forme met l'accent sur l'interaction avec autrui et l'inscription dans une situation de communication – scolaire – ainsi que sur la contextualisation de la co-construction du sens des textes littéraires à l'école. Elle inscrit les activités scolaires dans un ensemble de pratiques discursives, qui incluent les productions dont les élèves eux-mêmes sont les émetteurs, dans la perspective bakhtinienne de compréhension responsive active (Bakhtine, 1984 [1979]).
- 21 Les six GAS recensés permettent d'intégrer aux finalités disciplinaires les valeurs et affects portés, projetés, construits par le lecteur mais aussi les valeurs sociales,

culturelles, associées à l'histoire de la langue, de la culture française et de l'institution littéraire attribuées aux textes et aux discours sur les textes. Ils fondent notre postulat d'un troisième régime de fonctionnement de l'objet enseigné correspondant à une forme de sémiotisation où prennent place des dimensions de l'enseignement relatives à la surimposition des effets ou horizons de réception du texte allant au-delà de la présentation et du pointage. L'attribution de sens à l'objet enseigné se réalise par une importance accrue accordée, dans les discours scolaires, à l'ancrage énonciatif dans la communauté des lecteurs et au sens des activités scolaires rattachées à la production et à la réception des textes.

Tableau 1 : répartition des GAS selon trois modes de sémiotisation

Présentification (appropriation du texte)	Pointage (commentaire)	Discours visant à assurer l'ancrage énonciatif / le sens des activités
Résumé du texte	Explication de texte	Débat interprétatif
Lecture à haute voix	Étude de dimensions grammaticales, stylistiques, discursives	Discussion thématique Mise en réseau
Lecture individuelle à la maison	Travail sur la compréhension	Formulation d'avis personnels
		Mise en réseau
		Présentation du texte
		Production de texte

Où l'on découvre l'importance de l'attribution de sens dans les pratiques actuelles

- 22 L'analyse des trois séquences consacrées à la lecture de *Candide* a permis de recenser 62 GAS. Qu'en est-il de la répartition de ces GAS en fonction des trois modes de sémiotisation ?

Tableau 2 : occurrences des GAS en fonction des trois modes de sémiotisation

Modes de sémiotisation des Occurrences des GAS	Présentification (appropriation du texte)	Pointage (commentaire)	Discours visant à assurer l'ancrage énonciatif / le sens des activités	Total
Nombre de GAS	28	18	16	62
Pourcentage de GAS	45	29	26	100

- 23 L'appropriation du texte, le commentaire et les discours sur la production et la réception du texte visant à assurer l'ancrage énonciatif et le sens des activités scolaires sont représentés dans les séquences. C'est l'appropriation du texte qui est dominante

(45 %) en raison des occurrences fréquentes de la lecture à domicile pour un texte long comme *Candide*. Les occurrences de lecture à haute voix en classe mais aussi de résumé des chapitres principaux attestent de l'importance accordée par les enseignantes à une première lecture d'un texte considéré comme difficile d'accès pour des élèves de 15 à 16 ans. On constate ensuite une légère dominance des GAS relatifs au commentaire impliquant des formes de pointage sur des dimensions spécifiques du texte (29 %) : l'explication de texte (16 %), le travail sur la compréhension du texte (6 %) et l'étude ciblée de dimensions textuelles spécifiques telles que l'implicite, l'ironie ou l'humour (7 %). Cette ventilation reflète le fait que la nature des tâches et les modalités d'interaction en jeu interviennent dans la catégorisation proposée. Bien que l'on puisse considérer que des analyses textuelles comme celles portant sur l'implicite ou l'ironie relèvent typiquement de l'explication de texte, nos observations montrent que ces dimensions du texte ont donné lieu à des dispositifs spécifiques (repérage, identification de la notion) indépendants de l'explication de texte. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un phénomène relatif à la progression de l'enseignement (Aeby Daghe & Schneuwly, 2018). Un des enjeux de l'enseignement de la lecture est précisément d'articuler une première lecture, visant une première appropriation du texte à des pratiques de commentaire. Cette articulation est aussi réalisée par des GAS comme le résumé ou la lecture à haute voix en classe.

- 24 On observe que les GAS de l'ordre du discours visant à assurer l'ancrage énonciatif et le sens des activités scolaires sont bien représentés (26 %) : le GAS le plus fréquent est la mise en réseau du texte avec d'autres lectures effectuées en cours d'année (10 %), suivi de l'expression des avis sur le texte (5 %), de la production (5 %) et du débat interprétatif (3 %). Autrement dit, dans des séquences d'enseignement consacrées à la lecture d'un classique de la littérature comme *Candide*, un quart des GAS relève d'une troisième forme de sémiotisation impliquant un travail sur des composantes variées indiquant un panachage des finalités disciplinaires. Voyons maintenant plus concrètement ce qui se joue dans un GAS particulier, le débat interprétatif.

Une illustration : le débat interprétatif

- 25 Nous terminerons notre démonstration par une illustration de la manière dont l'une des trois enseignantes de notre corpus, Maud (prénom fictif), organise un débat interprétatif dans sa classe. Le débat intervient lors de l'avant-dernière leçon de la séquence, à propos de la phase de bilan de *Candide* : « il faut cultiver son jardin ». L'énoncé à l'origine de l'activité interprétative est présenté par l'enseignante (E) comme faisant partie de la culture générale des élèves, à l'instar d'autres passages emblématiques de l'essai philosophique voltairien.

alors³ effectivement // cette phrase si j'insiste sur cette phrase c'est parce qu'effectivement elle est aussi devenue comme la boucherie héroïque comme l'Eldorado / la phrase type de Candide que tout le monde connaît comme ça un peu de CULTURE générale / mais c'est aussi le bilan de toute l'histoire ça se termine comme ça tout à coup alors / ce que je vous demande de faire maintenant dans un / je vous laisse cinq minutes dix minutes pour essayer de me dire comment VOUS // vous comprenez / puisque vous avez lu l'ensemble du livre / comment vous comprenez cette phrase / il faut cultiver notre jardin / quelle est selon vous / LA: morale / l'enseignement l'idée: / que / Voltaire / veut faire passer par là / puisque c'est par là qu'il termine son livre (3') juste pour vous: guider euh n'oubliez pas d'une part le mot de cultiver (*entoure le mot*) pis d'autre part le mot de jardin

(entoure le mot) / c'est peut-être en PARTANT de ce qu'on peut entendre par là que vous pouvez comprendre // ce que cela signifie / alors sur vos les papiers où vous avez mis vos NOTES vous mettez comme sous-titre // en conclusion du livre conclusion / de Candide il faut cultiver notre jardin et j'aimerais que chacun rédige et en SOIGNANT la rédaction rappelez-vous que // vous avez souvent de la peine à rédiger quelque chose de manière très soignée soignez la rédaction / de ces quelques lignes (5') comment comprenez-vous cette conclusion // il faut cultiver notre jardin (4') et // pour ce moment-là il y a rien de juste et de faux il y a je suis un lecteur de Candide j'ai lu Candide en gros j'ai compris de quoi il retourne // qu'est-ce que je comprends de cette FIN comment est-ce que je comprends cette fin qu'est-ce qu'elle veut bien peut bien vouloir dire / donc vous inquiétez pas que ce soit juste ou faux // qu'est-ce que ça veut dire pour vous (Maud, Candide, 12/13, 0'00-2'30)

26 Dans sa consigne, Maud pointe les principaux éléments (*cultiver* et *jardin*) de la phrase que les élèves devront développer pour soutenir leur interprétation. Mais elle ne se limite pas à cela, indiquant qu'il s'agit d'un point de départ mais que l'essentiel est ailleurs. Ce faisant, elle inscrit l'activité des élèves dans une pratique littéraire, formalisée par le soin accordé à la rédaction et au passage par l'écrit qui doit être réalisé « de manière très soignée ». Maud précise également qu'il n'y a pas de juste ni de faux mais demande aux élèves de présenter un avis qui fait intervenir une compréhension individuelle. De ce fait, elle explicite les modalités ainsi que les critères de réussite disciplinaires de la lecture littéraire.

27 Lors de la mise en commun, le but est de lancer la discussion à partir des différentes interprétations proposées par les élèves (« est-ce qu'il y a quelqu'un qui a une AUTRE interprétation (3') différente ») :

E : donc voyez on a déjà des diffÉH des choses assez différentes / le jardin pour lui c'est la société (note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en notant 'société', 3') pour Maf c'est la VIE / (note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en écrivant 'vie ind') individuelle hein / de quelqu'un / et puis pour Ana c'est // ce qu'on a / hein un trucH je sais pas comment bien le rajH le / ce dont on dispose hein / ouais dispose (note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en écrivant 'ce dont on dispose') ça va pas très bien parce que c'est les GENS c'est ce qui nous ENTOURE hein / au fond / plutôt/ ce qui nous entoure (efface au tableau noir)

él : l'entourage

E : c'est notre entourage voilà / que ça soit entourage physique ou social (Maud, Candide, 12/13, 18'30-19'00)

28 Cet extrait montre bien l'importance accordée à la formation (« en tout cas la formulation sous laquelle tu l'as expliqué la manière de l'expliquer était est vraiment intéressante hein peut-être que on peut discuter de ton interprétation mais la manière de le dire est intéressante ») lors du débat interprétatif. Il s'agit d'un premier élément qui reste généralement implicite dans le cadre d'une communauté de lecteurs en émergence.

29 Un autre élément implicite est que, même s'il n'y a pas de juste ou de faux comme le relève Maud, toutes les interprétations ne se valent pas. La suite de l'activité montre que l'enseignante dispose de techniques, entre autres par la comparaison de l'image finale aux autres paradis inspirée des travaux sur la structure du récit, qui permettent d'alimenter le débat par un retour au texte au sens de Revaz et Thévenaz-Christen (2003) :

E : maintenant si vous / pourquoi est-ce qu'il a choisi cette IMAGE du JARDIN à votre avis ou de la métairie / pourquoi cette image du jardin / à part pour le

cultiver / par rapport à TOUS les voyages qu'il a faits jusque-là qu'est-ce que le jardin ou la métairie a de différent des autres étapes précédentes c'est-à-dire de l'Eldorado ou de la baronnie du départ de la Westphalie (Maud, *Candide*, 12/13, 25'30)

- 30 La confrontation des interprétations des élèves avec la lecture fournie par l'édition scolaire clôt l'activité. Cette lecture fait figure de norme, impliquant une entrée par les titres des chapitres, par la comparaison entre les trois paradis, par les personnages et, enfin, par la philosophie à propos de laquelle Maud se permet une remarque prospective : « alors juste là comme ça c'est un petit avant-gout pour ceux qui feront de la philo au gymnase vous étudierez tous ces philosophes / on va pas s'arrêter trop longtemps là-dessus ». Elle marque ainsi l'écart entre une interprétation lettrée et théoriquement fondée et les interprétations des élèves, sans nier tout intérêt à ces dernières. De ce point de vue, le débat interprétatif s'inscrit dans un ensemble de discours normés sur le texte, qui sont explicités lors du débat :

E : et vous voyez (*touche le tableau noir de la main*) que vous aviez très bien posé le débat avec Ana qui était plus (+) dans une vie individuelle / et puis Ser qui était plus sur la question du constat sur toute la société je crois qu'il [...] y a pas chez Voltaire une réponse précise de savoir si l'un ou l'autre a raison mais c'était tout à fait juste chez les deux donc je crois que là il y a pas mal d'idées qui sont sorties et qui sont tout à fait justes et puis / il me semble que là la plupart d'entre vous avez assez clairement exprimé ce qu'ils voulaient dire avec des mots assez / CLAIRS (Maud, *Candide*, 12/13, 41'00)

- 31 Instaurant une dialectique entre droits du lecteur et droits du texte, les GAS qui relèvent du discours visant à assurer l'ancrage énonciatif et le sens des activités scolaires, à l'instar du débat interprétatif se profilent comme des lieux d'explicitation des valeurs propres à une communauté discursive disciplinaire scolaire (Bernié, 2002 ; Jaubert & Rebière, 2012) :

Si le langage verbal n'est pas le seul outil producteur de sens, il présente cependant la particularité d'être le lieu, l'outil et le témoin d'une activité de réorganisation de ce que l'on apprend du monde, source d'apprentissage via les activités de catégorisation, abstraction, spécification/généralisation, décontextualisation/recontextualisation, etc. L'activité langagière joue donc un rôle dans ce processus de « transmutation » des concepts quotidiens en concepts savants via les reformulations, les mises à distance successives, la construction du discours de preuve et le travail de l'énoncé « reconnu » (Jaubert & Rebière, 2012, §3.1)

Pour conclure provisoirement

- 32 La présente réflexion trouve son point de départ dans un programme dans lequel les didacticiens se sont engagés depuis bientôt une vingtaine d'années, la description des outils disciplinaires mis en œuvre dans les classes par les enseignantes de « français ». Ce programme offre un terrain exceptionnel pour des élaborations conceptuelles à même de prendre en compte les modifications opérées dans les pratiques au gré de l'évolution de la discipline et des configurations disciplinaires.
- 33 Relativement à l'enseignement de la lecture littéraire, l'analyse de données empiriques de notre corpus nous permet de prendre la mesure du caractère éminemment composite des finalités de la discipline telle qu'elle se présente actuellement. Parallèlement à cette complexité des finalités disciplinaires, les formes de médiation mises en œuvre par les enseignantes se spécifient. Au-delà de la présentification et du

pointage des dimensions spécifiques des objets enseignés, nos outils d'analyse ont permis de relever l'émergence de discours incarnés dans des GAS (la présentation matérielle du texte, le débat interprétatif, la mise en réseau des textes, la discussion thématique, l'expression des avis sur le texte, la production d'un – nouveau – texte à partir du texte source) où se joue la construction d'une posture énonciative spécifique à une communauté discursive scolaire.

34 Ces discours d'ancrage dans une pratique sociale et culturelle sont aussi des lieux d'explicitation pour les élèves du sens des apprentissages à travers l'importance accordée à :

- la construction commune d'une culture générale livresque et littéraire ;
- l'explicitation des exigences propres à la discipline scolaire relative à l'expression écrite ;
- l'inscription des apprentissages dans une progression curriculaire ;
- les liens avec les autres disciplines ;
- la construction d'un sujet lecteur.

35 Ils sont au cœur de notre hypothèse d'une triple sémiotisation, constitutifs des discours sur les textes. De ce point de vue, l'attribution du sens aux activités scolaires disciplinaires ne se cantonne pas à des temps d'inserts, de transition, d'aparté mais s'ancre dans des dispositifs didactiques spécifiques modulés par l'enseignant au fil des interactions avec les élèves. L'on rejoint ici les réflexions de S. Vanhulle (communication personnelle citée par Schnewly, 2001, p. 1) qui distingue l'« outil pour enseigner existant pour ainsi dire indépendamment de son utilisateur comme élément d'une trousse préfabriquée et [l']outil de l'enseignant au sens où [il] permet à l'enseignant qui en sait la nature, la forme, les intentions d'en moduler son action ».

BIBLIOGRAPHIE

AEBY DAGHÉ, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.

AEBY DAGHÉ, S. & SCHNEUWLY, B. (2018). « Des dispositifs pour enseigner : le commentaire au centre – les discours comme indices significatifs ». In : Schnewly, B. & Ronveaux, C. (éds), *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 162-171.

AMIGUES, R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». In : Amigues, R., Faïta, D. & Kherroubi, M. (éds), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé hors-série 1, p. 5-16.

BAKHTINE, M. (1984) [1979]. « Les genres du discours ». In : Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris : Gallimard, p. 265-308.

BERNIÉ, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" ». *Revue française de pédagogie* 141, p. 77-88. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>

- CARNUS, M.-F., GARCIA-DEBANC, C. & TERRISSE, A. (éds) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Fontenay-le-Comte : Éditions La Pensée Sauvage.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (éds) (2000) [1989]. *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris : BPI/ Centre Georges Pompidou/Fayard.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler* 4, p. 7-42.
- DAUNAY, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- DELALOYE, J. (1928). « L'enseignement de la langue française ». *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, p. 153-160.
- DENIZOT, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- DEVANNE, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux*. Paris : Bordas.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- DUFAYS, J. (2006). « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire ». In : Paquay, L. (éd.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 143-164.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : de Boeck, 384 p.
- FRIEDRICH, J. (2012). « L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski ». *Rivista italiana di filosofia del linguaggio* 6 (2), p. 189-201. En ligne : 10.4396/20120716.
- GARCIA-DEBANC, C. (2019). « Le français tel qu'on l'enseigne : objets enseignés en classe de français et modèles disciplinaires ». In : Aeby Daghe, S. et al. (dirs), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 181-196.
- HÉBRARD, J. (2001) [1995]. « La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation ». In : Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner M. (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26 au 28 septembre 2001)*. [CD ROM] Neuchâtel : IRDP. Republié de A. Bentolila (éd.) (1995). *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Actes V*. Paris : Nathan, p. 155-162.
- HOUDART-MÉROT, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JAUBERT, M., REBIÈRE (2012). « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative ». *Forumlecture.ch*. En ligne : https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf.
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M. J. & LANGLADE, G. (dirs) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- PLANE, S. (2019). « D'un questionnement sur les outils à un questionnement sur l'écriture, ses instruments et sa matérialité ». In : Aeby Daghe, S. et al. (dirs), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 145-164.

- Reuter, Y. (1986). Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques* 50, p. 3-21.
- REVAZ, F. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2003). « Le retour au texte : effets sur la compréhension ». *Caractères* 2, p. 11-20.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (2005). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (2000). « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique ». *Repères* 22, p. 19-38. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ-MESTRE, J. & RONVEAUX, C. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». In : Perrin-Glorian, M.-J. & Reuter, Y. (dirs), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 175-189.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2008). « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé ». *Revue suisse des sciences de l'éducation* 30 (2), p. 299-324.
- WIRTHNER, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique*. Berne : Peter Lang.

NOTES

1. Nous recourons au terme d'*outil* en référence aux recherches menées depuis plusieurs années en didactique sur le travail enseignant (notamment Wirthner, 2017 ; Plane, 2019). Nous sommes néanmoins consciente que le concept d'instrument est spécifiquement utilisé dans la conception psychologique vygotskienne (pour une synthèse Friedrich, 2012). C'est la raison pour laquelle nos lecteurs et lectrices pourront rencontrer l'un et l'autre termes au fil des citations de la présente contribution.

2. Même si cette analyse peut inclure du discours d'admiration (Houdart-Mérot, 1998).

3. Conventions de transcription

H interruption // pause moyenne

: allongement syllabe x' pause longue

XXX inaudible [seki] transcription phonétique

/ pause brève (XXX) commentaire du transcripteur

RÉSUMÉS

En didactique du français, la notion de *double sémiotisation* développée par Schneuwly (2000) s'inscrit dans une théorisation de l'activité enseignante comme un travail. Ce travail implique : a) de rendre présent l'objet aux élèves comme un objet qu'ils doivent apprendre ; et b) de guider leur attention sur ses aspects essentiels et d'en sélectionner les composantes et caractéristiques principales à repérer et à exercer. Or, la mise à l'épreuve méthodologique de la double sémiotisation dans le cadre de séquences d'enseignement de lecture littéraire avec des élèves de 15 à 16 ans laisse apparaître une troisième forme de sémiotisation, visant à assurer l'ancrage énonciatif et le sens des activités scolaires.

In French didactics, the notion of *double semiotization* developed by Schneuwly (2000) is part of a theory of teaching activity as work. This work involves a) making present the contents linked to « the object » to be learned by the students and b) guiding their attention to its essential aspects and selecting the main components to be identified and exercised. However, when testing methodologically this double semiotization in the context of literature teaching with 15 to 16 year students a third form of semiotization takes place. This form aims at ensuring the enunciative anchorage and the meaning of school activities.

INDEX

Keywords : teaching activity, fundamental didactic gestures, double versus third semiotization, teaching literature, interpretative debate

Mots-clés : travail enseignant, gestes didactiques fondamentaux, double versus triple sémiotisation, enseignement de la littérature, genre d'activité scolaire, débat interprétatif

AUTEUR

SANDRINE AEBY DAGHÉ

Université de Genève, Grafe, CH-1211, Suisse