Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat

Teaching literature in the flipped classroom: the underside of a contract

Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/10079>

DOI : 10.4000/ree.10079

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou, « Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat », *Recherches en éducation* [En ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10079> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10079>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

Coordonné par Marie-Sylvie Claude

GROUPE « CLASSE INVERSÉE » DU RÉSEAU RESEIDA – *Édito* – 2

MARIE-SYLVIE CLAUDE & PATRICK RAYOU – *Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat* – 9

MARION VAN BREDERODE – *Classe inversée en sciences de la vie et de la Terre. Des difficultés spécifiques au dispositif ?* – 22

VALÉRIE LUSSI BORER, ALAIN MULLER & STÉPHANIE RUBI – *Inverser la classe : quelles expériences ? Analyse de l'activité des élèves* – 34

JACQUES CRINON & GEORGES FERONE – *Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel* – 46

DOROTHÉE BAILLET & FRANÇOISE ROBIN – *Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants* – 59

CÉCILE ALLARD & ALINE ROBERT – *Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des « capsules »* – 72

SYLVIE MAS – *« Devenir inverseur ».. Trajectoire de participation d'une enseignante à un tweetchat animé par le collectif Inversons la classe !* – 87

HUI ZHANG & MENGQI ZHANG – *Tendances et évolution des recherches sur la classe inversée en Chine et dans le monde* – 101

Varia

KARIM BOUMAZGUIDA, GAËTAN TEMPERMAN, BRUNO DE LIÈVRE – *Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ?* – 120

CÉDRIC DABO & SYLVAIN CONNAC – *Les représentations des étudiants tuteurs en masso-kinésithérapie sur le dispositif de tutorat entre pairs* – 139

LAURENT FAHRNI & TANIA OGAY – *Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg* – 155

SYLVIE MOUSSAY & SUZANNE ABDUL-REDA ABOURJEILI – *Une intervention en clinique de l'activité à visée transformative : apports pour la conception d'une formation de formatrices et formateurs libanais* – 167

Recensions

Recension par Adrien Bourg
Le Belcanto. Une analyse située de pratiques didactiques, ISABELLE BALMORI – 183

Recension par Cécile Redondo
L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements, RENAUD HÉTIER – 186

Recension par Michel Fabre
Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?, MAELA PAUL – 191

Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat

Marie-Sylvie Claude

Maître de conférences, Unité mixte de recherche « Litt&arts », Université Grenoble Alpes

Patrick Rayou

Professeur émérite, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Résumé

Cet article étudie un dispositif de classe inversée en français en collège, dans le cadre d'un travail sur la lecture de textes poétiques. Une séance a été filmée, les productions des élèves et les supports de travail collectés, les interactions entre les élèves, qui travaillent en groupes, enregistrés et transcrits, puis des entretiens semi-directifs d'autoconfrontation aux traces de leur activité menés avec l'enseignante et les élèves. L'analyse de ce corpus est cadrée par des appuis théoriques empruntés à la sociologie de la profession enseignante, à l'analyse de l'activité et à la didactique, notamment la didactique de la littérature. Elle met en évidence qu'être professionnellement et pédagogiquement innovant ne suffit pas toujours à assurer l'apprentissage de savoirs disciplinaires exigeants par l'ensemble des élèves. Inverser la classe semble en effet engager l'enseignante dans trois contrats susceptibles de s'empêcher l'un l'autre : le premier, que l'on peut qualifier de « social » la relie simultanément à l'institution scolaire, dont elle veut suivre au mieux les prescriptions, et à un collectif de professionnels innovants, auquel elle veut adhérer. Le second, d'essence plus pédagogique, la conduit à former des élèves plus autonomes et capables de travailler en équipe. Le troisième, didactique, doit permettre aux élèves de s'approprier les textes littéraires en en faisant une lecture interprétative personnelle

Mots-clés : pédagogie : méthodes et outils, changement et innovation, autonomie et socialisation, français (enseignement/éducation/rapport à)

Abstract

Teaching literature in the flipped classroom: the underside of a contract

This article studies a flipped classroom system in French in a secondary school, in the context of a study on the interpretation of poetry texts. A session was filmed, the students' productions and work materials were collected, the interactions between the students, who work in groups, were recorded and transcribed, and then semi-directive self-confrontation interviews were conducted with the teacher and the students. The analysis of this corpus is based by theoretical supports borrowed from the sociology of the teaching profession, from the analysis of activity and from didactics, particularly the didactics of literature. It shows that being professionally and pedagogically innovative is not always enough to ensure the learning of demanding disciplinary knowledge by all students. Flipped classroom seems to commit the teacher to three contracts that can prevent each other: the first, which can be described as "social", links her both to the school institution, whose prescriptions she wants to follow as closely as possible, and to a group of innovative professionals, which she wants to join. The second, more pedagogical in nature, leads it to train pupils who are more autonomous and capable of working in teams. The third, didactic, wants to enable students to appropriate literary texts by making a personal interpretative reading of them

Keywords: pedagogy: methods and tools, change and innovation, autonomy and socialization, french (teaching/education/relationship)

La pratique de la classe inversée connaît un succès croissant. En France, une dynamique association¹ s'est constituée pour la promouvoir et de très nombreux réseaux sociaux sont mobilisés pour permettre à ceux qui la pratiquent d'échanger et de travailler de façon collaborative. Elle ne se structure néanmoins pas comme un mouvement pédagogique classique exigeant de la part de ses membres le partage et le respect d'un minimum de principes communs. Il n'y a en effet pas de classe inversée, mais « des classes inversées » (Lebrun & Lecoq 2015), l'appellation recouvrant davantage des pratiques conçues comme innovantes par leurs initiateurs que comme l'incarnation d'un projet pédagogique homogène et partagé.

Cette recherche collective² vise à comprendre ce qui fonde et structure l'engagement des « inverseurs » dans différentes disciplines scolaires, de manière à saisir les spécificités de cette pratique pédagogique en fonction des contenus enseignés. Cet article se consacre à l'étude du cas d'une enseignante de français de collège, dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture de poèmes engagés. Nous tentons de saisir le type de contrat qui la lie à l'institution scolaire au sens le plus général, mais aussi à ses élèves dans sa façon d'organiser la classe et son enseignement. Nous mobilisons pour cela un cadre théorique emprunté à plusieurs disciplines de recherche. À la sociologie de la profession enseignante et à l'analyse de l'activité car ces enseignants, bien que s'affirmant innovants, appartiennent à un collectif professionnel et produisent des gestes de métier. À la didactique de la littérature aussi, dont les concepts sont susceptibles de montrer si et en quoi la classe inversée change les attentes réciproques des maîtres et des élèves à l'occasion d'apprentissages dans une discipline particulière.

Avec cette enseignante (nommée ici Madame Arnoux), comme avec les six collègues inverseuses de son établissement de centre-ville d'une commune de la région parisienne, nous avons tenté, au long de deux années scolaires, de saisir ce qui a suscité ses pratiques mais aussi le rapport entre ce qu'elle propose à ses élèves et ce qu'ils en font. Pour cela et pour aller au-delà des sentiments de satisfaction qui accompagnent souvent les activités innovantes, nous avons tenté de confronter les propos des enquêtés à leur activité réelle en filmant des séances de cours, en collectant les supports mobilisés pour cela, les productions effectuées. Comme avec les autres enseignantes, nous avons effectué avec Mme Arnoux un entretien biographique initial d'une heure, puis un second de même durée, postérieur à une séance filmée avec sa classe, à laquelle nous l'avons auto-confrontée (Ria & Lussi-Borer, 2015). Nous l'avons également confrontée aux productions de ses élèves de troisième³ ainsi qu'à des échanges enregistrés au sein des groupes de travail intervenus pendant la séance filmée. Les élèves ont été eux-mêmes observés et filmés. Puis 18 d'entre eux ont été auto-confrontés, en entretiens individuels d'une trentaine de minutes, aux traces de leur activité et de leurs échanges. Les entretiens et les échanges transcrits ont fait l'objet d'analyses qui, par le repérage des occurrences, des convergences ou oppositions significatives entre les acteurs, tentaient d'accéder au contrat plus ou moins tacite qui reliait l'ensemble des acteurs (Bernstein, 2007).

1. Un projet de métier : des attentes, des engagements

1.1. Un objectif d'émancipation

Madame Arnoux affirme clairement son objectif pédagogique majeur : contribuer à l'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. Le travail sur les textes lui semble pour cela essentiel :

¹ Inversons la classe ! <http://www.laclasseninversee.com/>

² Présentée dans l'introduction générale, voir aussi les articles 2, 3 et 4 de ce numéro (van Brederode ; Lussi Borer, Müller et Rubi ; Crinon et Ferone ; Baillet et Robin).

³ Élèves de 14-15 ans.

Moi je veux vraiment qu'ils réfléchissent. Pour moi c'est vraiment qu'ils comprennent qu'un texte, n'importe quoi en fait, on se pose des questions. Qu'on se pose des questions sur tout, qu'on n'a pas forcément de réponses, que l'objectif c'est pas la réponse. Ils sont très formatés : j'ai une question... on me donne une question, je dois apporter la réponse. [...] Ils prennent le monde vraiment tout le temps au premier degré, on a beaucoup de mal à leur faire décoder les intentions, les sous-entendus, les implicites..., ils sont super faciles à manipuler en fait... C'est du pain bénit. N'importe qui se pointe, n'importe quel politicien, quel publicitaire se pointe, il en fait ce qu'il veut.

Par exemple, quand elle travaille sur la littérature engagée, elle souhaite leur montrer qu'il est possible de s'associer pour lutter contre l'oppression et l'injustice, « *que cette force-là, ils l'ont, comme nous tous* ». Elle aimerait qu'ils comprennent « *qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie... qu'ils peuvent en être acteurs* ».

1.2. Des dilemmes et un espoir

Un tel objectif est cependant difficile à mettre en œuvre dans le contexte de « dilemmes professionnels » (Tardif & Lessard, 1999) que connaissent aujourd'hui les enseignants. Car dans le sillage de la massification scolaire, le maintien d'une forte sélectivité est en tension avec la recherche proclamée d'une école inclusive. Comme ses collègues, Madame Arnoux voudrait que ses élèves profitent davantage de l'opportunité qu'ils ont de se développer à l'école au lieu de se résigner à leur sort. Car si son collège comporte une part de mixité sociale, il est néanmoins fréquenté par des jeunes déjà selon elle très abîmés par la vie :

Entre ceux qui sont dans les cités, qui ont des situations familiales compliquées, ceux qui ont subi déjà pas mal de racisme, parce qu'il ne faut pas se leurrer, le racisme au quotidien il est là. Il y en a qui ont complètement intégré l'idée que la société, il faut qu'ils fassent avec...

Les injonctions de l'institution sont pléthoriques et paradoxales (« *On n'arrive pas à tout faire tenir, déjà je trouve qu'on n'avance pas assez vite* »), le soutien insuffisant (« *On ne nous a rien demandé, on n'a pas été formés, enfin on est informés de la réforme du bac, mais je ne comprends pas qu'on n'ait même pas eu deux heures de formation. Juste pour dire : "attention maintenant le jour du bac il y a ça, il faut que les élèves soient préparés"...* »). Les élèves tendent à se comporter en consommateurs (« *Une fois qu'ils ont observé quelque chose, que ce soit sur le fond sur la forme, pour eux, en fait, le travail est fait, on a beaucoup de mal à passer à l'étape de : pourquoi ça ?, dans quel but ?, sous cette forme-là ?, pour servir quel fond ?* ») et à se démobiliser (« *On a beaucoup d'élèves qui veulent des secondes générales pour lesquels les différents conseils de classe ont dit que c'était soumis au troisième trimestre et tout et malgré tout, ils sont pas là* »).

L'idée de « *faire autrement* » s'est alors imposée à l'occasion de sa rencontre avec l'association *Inversons la classe* ! :

Ça faisait un moment que j'avais envie de changer parce que ça ne marchait pas. [...] Moi, mes classes, j'avais pas d'élèves sur les tables, hein. Mais, j'avais pas l'impression de leur apporter ce qu'il fallait, clairement. C'est parce que j'avais vraiment besoin de faire des choses autrement, mais vraiment autrement, en profondeur, que je me suis intéressée à la classe inversée, que je me suis intéressée au concept de la classe inversée...

Elle a progressivement enrôlé d'autres collègues pour monter une équipe innovante dans l'établissement, ce qui n'est pas allé sans ruptures au sein du collège.

1.3. Choisir son camp

D'après Madame Arnoux, le choix de la classe inversée est perçu par ses détracteurs comme une sorte de démagogie professionnelle, un abandon des élèves livrés à eux-mêmes lorsqu'ils doivent préparer chez eux les séances à venir, une manière de se simplifier le travail. L'équipe des

inverseurs adresse aux autres collègues, présentés comme passéistes et peu dévoués aux élèves, des reproches symétriques :

« Alors il en a une avec qui je n'ai aucun niveau en commun, donc on ne parle juste pas, je parle du Français là, alors elle, de toute façon, sa Bible, c'est le Bled, les cahiers qu'on avait il y a quelques années, grammaire et activités, elle ne vit qu'avec ça. [...] Elle, son objectif, c'est d'en faire le moins possible, c'est de faire ses 18 heures et... d'en avoir le moins possible »

Il y a donc deux camps, inconciliables, qui peuvent s'ignorer la plupart du temps, mais règlent des comptes lors des conseils de classe. Il y a « eux » et « nous » et, concernant l'enseignement du français, deux versions exclusives l'une de l'autre :

En ce moment effectivement, en français, dans ce collège, il y a un gouffre, il y a Madame Arnoux d'un côté, le français de Madame Arnoux, et il y a le français des autres. Et pour en avoir discuté avec l'ancien CPE, les sixièmes c'est un choc pour eux. C'est pas la même matière en fait, c'est pas la même matière...

Mais que fait donc, avec ses élèves, Madame Arnoux, que les autres ne font pas ? *« Je les oblige à réfléchir et je pénalise le fait qu'ils ne réfléchissent pas ! Et ça, ça pèse ! »*

Les inverseurs ressemblent à ce que Robert King Merton (1965) nommait des « conformistes déviants ». Il ne s'agit certes pas, dans leur cas, d'activités criminelles, mais ils recourent eux aussi à l'innovation pour atteindre d'une manière non canonique des objectifs sociaux qu'ils estiment par ailleurs parfaitement légitimes. Le paradoxe est que, habituellement, les innovateurs veulent substituer d'autres buts à ceux que l'institution fixe pour l'école. En l'espèce, les inverseurs partagent ceux prônés par la noosphère éducative : ils sont acquis à la nécessité de développer la réflexivité des élèves par leur mise en activité, de favoriser leur autonomie, de former aux compétences, de pratiquer la différenciation. À l'inverse, ceux qu'ils taxent de conservatisme ne se retrouvent que peu dans les finalités contemporaines. Mais là où les premiers estiment que les modalités classiques (le cours magistral et frontal, la classe « en autobus », le travail solitaire des élèves...) ne conviennent plus, les seconds veulent au contraire maintenir les devoirs, les classements, les notes, le travail seul en classe fermée... Les inverseurs se sentent légitimés à changer la pédagogie traditionnelle du fait qu'ils prennent au sérieux les préconisations institutionnelles, mais, s'estimant trop peu appuyés par les prescripteurs, ils tentent de développer autrement du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) pour pouvoir réaliser ce qu'on leur demande de faire.

1.4. Une pédagogie « franchisée »

Appartenir au camp des innovants n'implique ni suivisme, ni prosélytisme. Il s'agit plus d'« en être » et de faire « autrement » que d'adhérer à une doctrine et d'en respecter les préceptes. Toutes proportions gardées, la classe inversée apparaît comme un label de pratiques innovantes⁴ qui se décline à la manière des franchises commerciales, laissant une grande part au pragmatisme et à l'adaptation locale. Il est possible de faire son miel en butinant sur la Toile sans être soi-même producteur de ressources pour d'autres. Madame Arnoux, pour sa part, n'a pas l'impression d'« avoir inventé l'eau chaude », elle ne poste pas sur la Toile de dispositifs pédagogiques dont d'autres pourraient se saisir, *« ce qui n'est pas très productif, j'ai bien conscience des limites de la chose ! »*.

Le travail de veille qu'elle opère pour elle et ses collègues sur ce qui est proposé au titre de la classe inversée ne donne lieu à des confrontations ni dans la communauté de l'inversion, car elle n'est qu'utilisatrice, ni au sein du collège, car chacune reste parfaitement libre de ses choix. Prenant le cas d'une enseignante de français considérée sur les réseaux sociaux des inverseurs

⁴ Comme en atteste le changement de dénomination du désormais « Congrès des classes inversées et des pédagogies actives » de juin 2019.

comme une icône de la classe inversée, elle déclare : « *Autant j'admire son travail, autant je ne me vois pas enseigner comme elle. Je pense que j'apprécierais grandement et apprendrais beaucoup de choses d'un véritable échange mais quand je vois passer ses séquences, je regarde, j'admire, je reste à distance.* »

Elle-même n'utilise pas de capsules comme ses collègues scientifiques de l'établissement, mais elle suppose et admet qu'elles ont un intérêt pour elles dans leurs disciplines. Le plus petit dénominateur commun est, de fait, de trouver les moyens de faire ce qu'on a à faire avec, comme critères irréfutables, le plaisir des élèves et des enseignants à travailler autrement.

L'inscription dans le camp moderniste d'une part, la volonté de changer la pédagogie d'autre part engagent à des contrats différents vis-à-vis de l'institution et des élèves. Il s'agit de se comporter comme un groupe professionnel solidaire et collaboratif, mais aussi d'organiser autrement la classe. Pour Madame Arnoux, c'est surtout le travail de groupe des élèves qui aide à remplir la seconde condition. L'aspect numérique, signature ordinaire des pratiques de classe inversée, se réduit pour elle à l'usage d'un padlet qui permet aux élèves de consigner et consulter les traces de l'activité collective. Comme le cours magistral, voire dialogué, « *formate les élèves* », les faire travailler exclusivement en ilots les aide à « *croiser leurs regards* » pour construire leur autonomie et à bénéficier de son aide sur le temps dégagé.

La mise en activité en groupes, commune aux inverseurs de différentes disciplines étudiés dans la recherche globale, valide bien le souci de la classe inversée relatif à l'implication des élèves. Suffit-elle néanmoins à organiser un contrat didactique qui permette d'atteindre les objectifs émancipateurs poursuivis ?

2. Un projet d'enseignement de la lecture littéraire

2.1. Contexte et finalités

La séance que nous avons observée était consacrée à la lecture de poèmes du XIX^e et du XX^e⁵. Les élèves étaient répartis en ilots. Tous les groupes avaient reçu la même consigne mais chacun travaillait sur un poème différent, ce qui est une des caractéristiques de la classe inversée de Madame Arnoux (étude d'un poème par chaque groupe et non d'un même poème par toute la classe comme c'est le plus souvent le cas dans la discipline). Madame Arnoux avait demandé aux élèves de faire une recherche biographique sur leur auteur avant la séance, et d'écouter leur poème lu par elle-même, enregistré et disponible sur le padlet. Lors de la séance suivante, chaque groupe devait lire le poème à voix haute et restituer au grand groupe l'étude réalisée pendant la séance observée.

Madame Arnoux explique en entretien avoir voulu donner à ce travail une double finalité. D'une part, former des lecteurs amateurs de littérature, capables de mener une lecture personnelle des textes : « *Quand tu es prof de français, il faut respecter le texte et ses lecteurs [...]. Ils n'apprendront jamais à aimer [les textes] si tu les guides tout le temps* ». Cet objectif s'insère dans son projet d'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. C'est dans la logique de cette mission qu'elle évite de leur imposer sa propre lecture et de leur faire « *servir la soupe* » interprétative qu'elle aurait prévue à l'avance. Elle considère donc que le rôle de l'enseignant de français est d'apprendre à ses élèves à mener une lecture littéraire, c'est-à-dire à interagir avec le texte de manière à construire leur propre trajet interprétatif (Louichon, 2011). Madame Arnoux précise : « *Le texte les interpelle. [...] Ils voient le pathos, ils sont sensibles...* » Les intuitions des élèves peuvent donc être un matériau de travail. Elle s'approche ici du paradigme didactique du sujet-lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) : l'enseignant gagne à inviter ses élèves à puiser dans leurs ressources personnelles, leurs réactions effectives, leurs émotions, pour nourrir leur interpréta-

⁵ Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959

tion du texte. Apprendre à l'élève comment partir de sa lecture subjective favorise son appropriation du texte : « il fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2017, p. 36). Ce type de lecture est en cours d'institutionnalisation dans la discipline (Vibert, 2011) ; les programmes de collège actuels (2018), demandent de rechercher simultanément, dans les œuvres proposées à la lecture des élèves, « des enjeux littéraires et de formation personnelle »⁶.

D'autre part, Madame Arnoux dit poursuivre une autre finalité qui, elle, n'est pas explicitement prescrite par les programmes de troisième : elle souhaite « *commencer à entrer tout doucement dans le commentaire composé* »⁷, c'est-à-dire à préparer au lycée dès le début de l'année de troisième (nous sommes en novembre). Il y a selon elle « *un fossé entre la troisième et la seconde* » dans la discipline telle qu'elle est généralement enseignée, de sorte que pour mieux servir l'institution, il faut anticiper ses prescriptions. Or l'exercice de commentaire littéraire, tel qu'il est actuellement défini pour le baccalauréat, favorise une lecture distanciée : il s'agit de mettre en forme une interprétation communicable à tout destinataire et soigneusement justifiée par l'analyse du texte et de son contexte.

Pour orchestrer ses deux objectifs, Madame Arnoux doit apprendre à ses élèves à mener une lecture subjective et à l'exposer tout en lui agrégeant des savoirs issus de la culture scolaire et extra-scolaire, littéraire ou générale, des analyses fines de l'écriture, des propositions d'autres lecteurs... Tout ceci en réussissant son projet de classe inversée. Elle souligne en entretien que « *c'est compliqué de remplir tous les objectifs* ».

2.2. Le contrat didactique

Le contrat didactique (Brousseau, 1998) lui permet-il de réaliser ces différentes finalités ?

2.2.1. La consigne

Pour ce qui est du milieu didactique, chaque groupe dispose du texte et d'une fiche intitulée « Éléments de versification et de métrique »⁸ La consigne est rédigée ainsi :

« Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.
 Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :
 Une présentation générale des caractéristiques de votre poème
 Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.
 Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.
 Vous entraîner à une lecture expressive en groupe qui permettra à vos camarades de l'apprécier à sa juste valeur.
 La restitution se fera par l'ensemble du groupe, dans l'ordre suivant : la lecture expressive, puis l'explication du texte, le corps de votre travail. »

Que nous apprend l'analyse point par point de cette consigne ?

Du début à « le plan suivant »

Ce passage est consacré au cadrage opérationnel du travail : organisation du temps et du groupe. Selon Sylviane Ahr et Patrick Joole (2010), un groupe de travail peut, dans l'idéal, fonctionner comme une communauté interprétative, faisant interagir les lectures subjectives des différents élèves pour produire une lecture collective, riche et plurielle. Mais rien ne vient ici cadrer,

⁶ Ministère de l'éducation nationale (2018), Programmes de collège. *Bulletin officiel*, n° 30 du 26-7-2018.

⁷ Comme beaucoup d'enseignants très attachés à former les élèves à structurer leur commentaire, Madame Arnoux conserve l'adjectif « composé », qui a disparu des désignations officielles de l'exercice du baccalauréat depuis 1994.

⁸ Définitions et exemples de types de vers, de rimes, de strophes et de procédés métriques et phoniques.

sur le plan cognitif, cette transaction des lectures. C'est le projet pédagogique de l'inversion qui prime : les groupes doivent pouvoir s'organiser pour travailler en autonomie pendant 45 minutes.

De « une présentation générale » à « faire passer »

Il s'agit ici du contenu didactique. Pour la « présentation générale des caractéristiques de [leur] poème », c'est une description de la forme qui est attendue : l'enseignante incitera d'ailleurs les élèves, pendant la séance, à consulter leur fiche « éléments de métrique et de versification ». L'alinéa suivant demande de « trouver 2 à 3 thèmes » et d'en analyser le traitement pour interpréter « les messages qu'il [l'auteur] veut faire passer ». Madame Arnoux nous explique en entretien que « *c'est à terme le commentaire composé* » qu'elle vise ici. On peut, à la lumière de cette remarque, comprendre que les différents alinéas de la consigne correspondent aux différentes étapes d'un commentaire type pour l'épreuve du baccalauréat : présentation du texte dans l'introduction, puis plan thématique, chaque partie étant consacrée à l'étude d'un thème. Tout se passe comme si le groupe devait produire, en suivant la consigne point par point, un mini-commentaire. Mais les élèves doivent comprendre qu'il faut relier « caractéristiques du poème » et effets de sens, de manière à traiter la forme comme signifiante et non comme l'habillage d'un sens qui existerait indépendamment d'elle. Ils doivent aussi savoir que leurs échanges sont à finaliser simultanément par la construction collective d'une interprétation plurielle du texte et par la préparation de l'exposé de cette interprétation, suivant le plan imposé.

De « mettre en lien » à « en amont »

Les élèves sont invités à chercher dans l'expérience de l'engagement vécue par l'auteur, qu'ils ont découverte lors de leur recherche biographique, des éléments explicatifs du poème. Cette consigne favorise le projet pédagogique d'inversion puisqu'elle permet de faire le lien entre le travail en classe et la préparation menée en amont. Comme il leur est demandé de « *mettre en lien le texte et l'engagement du poète* », connu d'après sa biographie, on peut craindre que certains élèves ne comprennent que le texte n'est qu'une aimable mise en forme d'un message qui lui préexisterait et dont la biographie donnerait la clé. Ce qui s'opposerait à l'objectif que Madame Arnoux poursuit de former un lecteur capable d'interpréter le sens de façon personnelle. En entretien, elle insiste sur cet objectif de lecture personnelle en disant que si les élèves « *s'emparent d'un truc qui les fait aller là où tu ne voulais pas forcément qu'ils aillent, mais [qu'] ils vont dans un endroit qui a du sens, qui est cohérent avec la matière* », il faut les laisser y aller. Il semble donc que la volonté d'émarger au modèle pédagogique de l'inversion soit susceptible d'opacifier son objectif didactique.

La fin de la consigne

Elle concerne la lecture expressive, que le groupe d'élèves doit préparer et présenter. Cet exercice oral est susceptible de permettre au lecteur de mettre en voix le texte en fonction de l'interprétation qu'il en fait, et d'expliciter ses choix, enrichissant du même coup, en retour, sa lecture (Rouxel, 2006). Mais le travail des élèves n'est pas étayé en ce sens : il n'est pas donné de consigne pour les inciter à mettre en évidence par leur lecture du poème la façon dont ils le comprennent.

Cette consigne nous semble donc susceptible de permettre, d'une part, que les élèves travaillent en petits groupes autonomes, chacun sur un texte, pendant 45 minutes ; d'autre part, qu'ils reviennent, en classe, à leur travail préparatoire, hors classe, sur la biographie de l'auteur : c'est le projet de classe inversée tel que le définit Madame Arnoux. Mais, on peut craindre que cette consigne ne produise des malentendus, certains élèves pouvant comprendre que l'essentiel est de retrouver un sens préalablement défini par la biographie et non de concevoir du sens, de produire collectivement un texte normé et non de construire une interprétation plurielle nourrie de la diversité des lectures individuelles. C'est-à-dire qu'on peut craindre que l'articulation des deux objectifs didactiques de Madame Arnoux, apprentissage du commentaire et conception d'une interprétation personnelle, ne lui soit rendue particulièrement difficile par la nécessité de faire tenir le projet pédagogique de la classe inversée.

2.2.2. Les interactions entre les élèves

Pour savoir comment les élèves travaillent durant la séance, nous nous appuierons, à titre d'exemple, sur les échanges tenus dans l'un des groupes. L'étude des enregistrements dans les autres groupes donne lieu aux mêmes conclusions. Le groupe étudié travaille sur « Souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo. Pour rappel, ce poème à visée polémique met en scène une pauvre vieille à qui on ramène le corps de son petit-fils tué par une balle perdue le 4 décembre 1851, lors du soulèvement populaire qui eut lieu deux jours après le coup d'état de Louis-Napoléon Bonaparte. La grand-mère déplore cette mort injuste, dont le poète attribue la responsabilité à Napoléon III.

En début de séance, les quatre élèves cherchent à s'acquitter de la première partie de la consigne, soit la « présentation générale des caractéristiques de [leur] poème ». Ce sont les éléments de versification et de métrique qui retiennent leur attention⁹ :

*C'est tous des alexandrins
 Ses versets sont tous en 12...
 Ses vers
 Sont tous constitués d'alexandrins.
 Ses vers sont tous constitués d'alexandrins, c'est pas mal ça !
 Non non
 Et pourquoi c'est pas bien ?
 ça se dit pas, non non...
 Dans son poème de « La Nuit du 4 », tous ses vers sont des alexandrins
 Non (...)
 De la ligne 4, tous ses versets sont en alexandrins, voilà, basta
 Tous les vers
 Pas tous ses vers
 Tous les vers voilà
 Écris !
 Sont en alexandrins*

Ces échanges montrent qu'à ce stade du travail, les élèves se soucient simultanément de l'identification des caractéristiques formelles du poème et de la formulation correcte de leur texte. Ils ne font pas d'erreur dans le décompte des syllabes, l'identification de la disposition des rimes (effectivement suivies), le repérage des enjambements (procédé métrique qui consiste à reporter sur le vers suivant un ou plusieurs mots d'un groupe syntaxique commencé au vers précédent). La formulation de la description de ces caractéristiques fait davantage débat : ils hésitent entre écrire que les vers sont « en 12 », « en alexandrins », sont « constitués d'alexandrins », ou « sont des alexandrins ». Cette dernière proposition, correcte, n'est pas celle qui l'emporte. Une nouvelle régulation interne au groupe, plus heureuse, les fait trancher entre *vers* et *versets* pour le terme adéquat. Ils apprennent donc à écrire les exercices scolaires en s'appropriant les formulations spécialisées (même si l'hésitation sur le mot « alexandrin » montre que la notion n'est pas dominée). Mais ils s'interrogent peu sur le sens, c'est-à-dire qu'ils manquent l'objectif principal déclaré par l'enseignante.

La suite des échanges confirme que les impératifs de production d'un texte écrit et de correction scolaire priment sur la compréhension/interprétation du texte. Le souci de la norme orthographique et de l'évitement des répétitions donne notamment lieu à plusieurs débats, qui stoppent souvent la réflexion sur le sens quand elle s'ébauche. À plusieurs reprises, les échanges conduisent à trancher pour un mot non parce qu'il est jugé plus juste qu'un autre mais plus élégant, sans doute plus scolaire (par exemple, l'enfant sera dit « décédé » et non *mort*, alors que c'est ce second mot qui est utilisé dans le texte). Les discussions portent généralement sur la façon de

⁹ Les enregistrements réalisés ne permettent pas de distinguer les élèves qui parlent ; un enregistrement vidéo y aurait aidé, mais il nous a semblé que la caméra, plus visible, aurait risqué de produire trop d'effets sur les échanges.

bien dire ce qui n'a pas été discuté. Nous en proposons pour exemple la transcription de la fin des échanges enregistrés.

Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base
Ouais
Le pauvre [...]
Car Victor Hugo... car Victor Hugo... car Victor Hugo... ben il emploie les mots que la grand-mère...
En fait il y était
Il y était
Car Victor Hugo s'empregne de son vécu
S'imprègne... s'Imprègne
Non empreigne ça veut dire...
Genre par exemple, je sais pas expliquer, s'empregne, aide-moi à le dire...
En fait oui genre il s'empare... c'est un peu plus... recherché on va dire...
(Écrivant) Le réalisme car Victor Hugo s'empregne de son vécu
S apostrophe e m p r e i g n e
[...] On y trouve des passages... pas choquants...
Abominables !
Des passages abominables... abominable il y a deux b ?
Non
Son crâne était ouvert (échanges pour recopier la citation)
Mais c'est violent aussi parce que aussi il n'y a pas eu un mort, il y en a eu plusieurs...
Parce que on en a tué d'autres...
Non mais c'est violent parce que regarde... c'est violent parce que genre on tue des garçons, des vieux, on tue n'importe qui...
Ç'aurait été un vieux ç'aurait été encore... non mais désolée de dire ça mais...
Mais un vieux...
On parle aussi de violence car (écrit)... de violence... car tout le monde est touché... enfant euh... deux points moi je mets enfant euh... femme et homme de tout âge...

La mention du « *pauvre enfant qui n'avait rien fait à la base* », reprise par une des interlocutrices (« *le pauvre !* ») est une incontestable entrée dans la lecture interprétative du texte par l'appui sur les émotions ressenties. L'une des élèves a l'intuition que les paroles de la grand-mère, rapportées au discours direct, sont un lieu de production du pathétique, ce qui aurait pu les conduire à l'apostrophe « monsieur » réitérée (« monsieur, il n'avait pas huit ans ! »), et au sens politique qui lui est donné dans la suite du poème par une intervention du narrateur : « Monsieur Napoléon, c'est son nom authentique ». Mais cette piste, essentielle, est abandonnée au profit de deux préoccupations qui s'imposent comme prioritaires : puisqu'il faut utiliser les éléments biographiques lus en amont, il faut bien dire qu'Hugo « *y était* ». Et puisqu'il faut produire un discours normé, il faut choisir entre écrire qu'il « *s'imprègne* » de son vécu et qu'il s'en « *emprègne* », ce second verbe, néologisme visiblement construit comme un mot valise composé de s'empare et de s'imprègne, étant jugé plus « *recherché* » et pour cela préféré. Ce n'est qu'en toute fin de séance que les élèves reviennent au sens et que s'engage un échange qui aurait pu donner lieu à un débat interprétatif sur l'importance de l'identité des victimes (le meurtre d'un « *vieux* » aurait-il produit le même effet ?). Mais la nécessité d'avancer dans l'écriture, alors que la séance touche à sa fin, ne laisse pas de place aux échanges à ce propos.

L'enseignante, confrontée *a posteriori* à cette transcription, dira en entretien :

Pour moi, là, ils travaillent. [...] Ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr. Parce que c'est vraiment le reproche qui est fait au travail en groupe, ils se disputent etc. [...] Ce qu'ils ne disent pas c'est pourquoi c'est un enjambement, en quoi est-ce que l'enjambement apporte quelque chose... si on devait prendre le temps de retravailler... moi c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler...

Confrontée au temps contraint, elle arbitre en donnant la priorité au projet pédagogique de les faire collaborer sans se disputer.

2.2.3. Les interactions entre les élèves et l'enseignante

L'enseignante, lors d'un passage dans le groupe, leur dit :

C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent et auxquelles il n'avait rien à voir, du coup le poème de Victor Hugo est lui-même politique. Donc vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. C'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout.

Elle attire l'attention des élèves sur l'interprétation politique du texte mais ne la leur impose pas. On peut penser que c'est parce qu'elle considère que saisir le message politique n'est pas indispensable pour une compréhension suffisante de ce poème en troisième. Mais, confrontée en entretien à ce verbatim, elle expliquera que c'est au nom de la motivation des élèves qu'elle le fait, et pas au nom de leur formation de lecteurs :

C'est vraiment très, très difficile de rendre les élèves acteurs face au texte. Ils ont des années de passivité derrière eux, donc, si tu veux réussir à ce qu'ils s'en emparent, même imparfaitement, s'ils passent à côté d'un truc qui est normalement flagrant [...] je préfère qu'ils restent là-dessus plutôt que : "en fait, le gros truc, on l'avait pas vu". Je veux pas qu'ils restent sur cette impression alors qu'ils ont vraiment bien travaillé.

Madame Arnoux constate donc que la dialectique qui devrait faire se correspondre contrat et milieu (Sensevy & Mercier &, 2007) ne fonctionne pas, les élèves ayant une trop faible expérience du travail autonome. Sans envisager de remédiation, elle donne la priorité à la mise au travail en autonomie des élèves en petit groupe, c'est-à-dire à son projet pédagogique. Tout se passe comme si son projet didactique d'articuler lecture subjective et apprentissage du commentaire passait au second plan : il faut d'abord opérer, grâce à la classe inversée, une forme de réassurance. L'objectif que les élèves travaillent sérieusement et s'engagent en confiance dans le travail en petits groupes semble prendre la priorité sur la compréhension/interprétation du texte. Le projet pédagogique est analysable comme une forme d'empêchement partiel du contrat didactique. Les entretiens avec les élèves nous semblent le confirmer.

2.2.4. Le retour des élèves du groupe sur leur travail

Confrontés aux traces de leur activité trois semaines après la séance, ces différents élèves ont un souvenir très différent du texte et du travail qu'ils ont réalisé.

L'un d'eux, que l'enseignante évalue comme un élève en grande difficulté, peine à reconnaître le poème de Victor Hugo parmi les six poèmes du corpus. Il se rappelle qu'« *il fallait trouver des figures de style, des enjambements* » et dire qui était l'auteur « *en quelle année il était né [...] pourquoi il avait écrit ça, dans quelles circonstances, en quelle année il avait écrit ça, pourquoi il avait écrit ça* ». Poussé à préciser par l'enquêteur, il dit qu'il « *y avait des crimes dans le texte, enfin je crois, je me souviens plus trop [...] l'enfant il est mort, ils tuaient des enfants.* » Mais interrogé sur l'identité des meurtriers, il répond qu'il ne s'en souvient pas.

Ses camarades, évaluées comme de bonnes élèves, sont satisfaites de leur travail, qui leur a valu une bonne note. Cependant, l'une d'elles se rappelle le titre du poème et les thèmes proposés par le groupe, mais a un souvenir très vague de son propos : « *Je crois qu'il écrivait à sa grand-mère ou quelque chose comme ça* ». D'après ce qu'elle en dit, ses efforts pendant la séance ont surtout porté sur la correction de l'expression écrite, notamment l'évitement des répétitions : « *je sais pas pourquoi, mais, quand j'écris, en français, j'ai envie que ce soit bien [...] parce que on m'a souvent dit que dans mes rédactions, je reprenais les mots, du coup, maintenant, je le fais plus.* » Elle explique que le groupe a dû se presser pour produire un texte correctement rédigé, ce qui a vraisemblablement pris le pas sur la lecture littéraire, alors même qu'un tel écrit n'était pas demandé, puisqu'il s'agissait de préparer une présentation orale : « *on se dit qu'on a peur d'avoir une mauvaise note, c'est surtout ça. Du coup, on se dépêche, on a toujours ce stress de ne pas*

avoir terminé ». L'objectif de production, d'ailleurs redéfini par rapport à la consigne, a pris le dessus sur l'objectif d'apprentissage que se donnait l'enseignante (Meirieu, 1997).

En revanche, une troisième élève du même groupe parle longuement de sa compréhension du texte :

On s'est dit : "ça se fait pas, la mamie, elle est pas bien, elle pleure, et le petit garçon, il est mort comme ça". Parce que c'était vraiment violent, je me souviens, il y avait plein de blessures [...] il y avait du sang sur sa tempe. Et c'est là qu'on a compris qu'il fallait pas trouver les rimes mais qu'il fallait approfondir sur l'histoire.

Elle explique que l'intervention de l'enseignante l'a confortée dans l'idée que l'interprétation devait prévaloir sur la description de la forme : « après j'ai entendu politique, et là j'ai compris, j'ai compris que c'était pas que des enjambements ! » Pourtant, cela n'apparaît pas du tout dans l'écrit de préparation à l'oral du groupe, qui ne comporte qu'un traitement point par point, rédigé, de la consigne.

L'une des élèves du groupe a donc profité de ce travail comme d'un tremplin qui lui permet, le jour de l'entretien, de proposer une lecture appuyée sur le sentiment d'injustice qu'elle a ressenti, qu'elle épaissit de la dimension politique dont elle commence à prendre conscience. Mais ce n'est pas cas de ses camarades : tout se passe comme si le contrat didactique donnait lieu, en fonction des élèves, à des apprentissages de qualité très inégale au regard des attendus disciplinaires en lecture littéraire.

3. Conclusion

L'enquête sur le travail d'une enseignante se réclamant de la classe inversée met en évidence qu'être professionnellement et pédagogiquement innovant ne suffit pas toujours à régler, quels que soient son engagement et sa bonne volonté, la question des contrats didactiques différentiels (Rochex & Crinon, 2011) qui peuvent se mettre en place au sein d'une même classe. L'exposition à de mêmes savoirs donne lieu chez les élèves à des réceptions très différentes et différemment convergentes avec ce que l'enseignant pense avoir proposé. La mise au travail autonome sous forme d'îlots, avec ce qu'elle suppose de mobilisation personnelle des élèves, peut apparaître comme une manière de contourner cet obstacle majeur. Nous voyons cependant, à propos de cet épisode d'étude de poésies, des élèves, incapables de reconnaître, trois semaines après l'exercice, le texte étudié ainsi que celui rédigé à plusieurs, qui participent plutôt à un jeu perdant-perdant (Sensevy & Mercier, 2007). D'autres, les plus nombreux, s'acquittent du travail de groupe, mais adoptent une démarche très descriptive qui leur fait surtout produire un texte scolairement admissible. Une minorité, enfin, s'approprie les consignes en s'appuyant sur des compétences bien installées, et se dirige, à partir d'une réception subjective, vers une lecture littéraire saturant les attentes actuelles de la discipline scolaire. Si la relation de transmission de savoirs du maître à l'élève peut inciter ce dernier à la passivité, le travail de groupe, incorrectement régulé peut, de son côté, susciter un conformisme peu propice à l'attitude critique. En particulier quand l'objectif fixé est essentiellement celui d'une production collective dans un laps de temps resserré, ce qui est le cas de la séance analysée plus haut. Les débats interprétatifs qui surgissent entre élèves peuvent être très rapidement éteints au bénéfice de tâches d'exécution plus faciles à mener à terme que des controverses d'idées. Ces dernières sont preneuses de temps et toujours susceptibles de faire perdre la face à qui semble paralyser l'avancée du travail (Meirieu, 1997).

Par-delà ce cas précis relatif à la classe inversée, cette recherche incite non à disqualifier l'innovation pédagogique, mais à l'interroger pour lui permettre de mieux atteindre ses objectifs. Innover semble en effet engager à un triple contrat. Le premier, que l'on peut qualifier de « social » relie à une institution, à un collectif de professionnels. Tout enseignant est membre d'une équipe pédagogique au sein de laquelle sont jugées par les autres ses manières de

s'adapter aux difficultés de la classe. Dans le cas évoqué, la tentative de faire préparer par les élèves le travail en amont de la classe, mais surtout le travail en îlot qui proscriit toute intervention frontale de l'enseignant, créent une frontière dans l'établissement et un sentiment d'appartenance assumé par l'ensemble de nos « inverseuses ». Un autre contrat, d'essence plus pédagogique, est aussi clairement exposé par nos interlocutrices qui ont en commun de vouloir former des élèves plus autonomes, moins assujettis à la parole du maître, ayant du plaisir à travailler en commun et leur en procurant pour cela en retour. Un autre contrat, didactique cette fois, semble indispensable pour atteindre leurs objectifs. Il s'agit de construire un milieu pour l'étude susceptible de créer les conditions d'une écriture collective, d'organiser le travail de groupe non en fonction d'une répartition égalitaire du travail, mais en visant la constitution d'une communauté interprétative qui s'appuie sur les ressentis pour les décentrer et assurer la progression de tous et de chacun. Ce contrat didactique semble, pour cette collègue, mais aussi pour celles de son petit collectif et très certainement pour beaucoup d'autres, le plus difficile à mettre au diapason des projets partagés. Progresser en la matière supposerait vraisemblablement davantage de controverses professionnelles (Clot & Faïta, 2000), ce que ni l'institution dans sa verticalité, ni les collectifs horizontaux d'innovateurs ne semblent pouvoir organiser indépendamment les uns des autres.

Références

- AHR Sylviane & JOOLE Patrick (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le français aujourd'hui*, 2010/1 (n° 168), p. 69-82.
- BERNSTEIN Basil (2007/1996), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval Les presses de l'université Laval.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- DUFAYS Jean-Louis (2006), « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil*, n° 33, <http://lidil.revues.org/60>
- LANGLADE Gérard & ROUXEL Annie (dir.) (2004), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- LEBRUN Marcel & LECOQ Julie (2015), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit ! Paris : Canopé.*
- LOUICHON Brigitte (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter & Bernard Schneuwly, *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- MEIRIEU Philippe (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68(1), p. 3-29.
- MERTON Robert King (1965), *Social theory and social structure*, New York, Free Press.
- RIA Luc & LUSSI-BORER Valérie, (2015), « Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants », dans Luc Ria & Valérie Lussi-Borer, *Former les enseignants au XXI^e siècle*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.101-117.
- ROCHEX Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL Annie (2006), « Le rapport au texte créé par l'oralisation », dans Philippe Clermont & Anne Schneider, *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg, Scéren/CRDP.

SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (dir.) (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SHAWKY MILCENT Bénédicte (2017), « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur », dans François Le Goff & Marie-Josée Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Volume 1, Namur, Presse universitaire de Namur.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles/Paris, De Boeck Université.

VIBERT Anne (2011), *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, Paris, Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN).