**Deuxième séminaire : 18 novembre 2015**

**Recherche-action-formation autour du loup**

**16h-17H45 / 18h-20h : Porrentruy**

**Compte rendu**

1. Rappel des enjeux du séminaire de recherche-action-formation et actualités
2. Une anthologie de textes francophones et d’ailleurs autour du *Loup*
   1. Projet anthologique
   2. Un exemple de progression de la 1H à la 11H à partir d’un corpus littéraire commun
3. La semaine romande de la lecture (dernière semaine de novembre) : les compétences en jeu dans la lecture à haute voix ou oralisée (la vive voix, la lecture offerte, la lecture scénarisée)
4. Formation continue sur la lecture à haute voix par Dr. Brahim Hanai, dramaturge, auteur et metteur en scène de théâtre, formateur au CeRMEF à Marrakech : 18h-20H
5. Dîner aux *Deux Clefs* à Porrentruy pour prolonger les échanges
6. **Annexes**

6.1. Dossier sur la lecture à haute voix : pp.6-9

6.2 Compte rendu de lecture de l’ouvrage de Georges Jean, *La lecture à haute voix :* pp.9-11

6.3. Texte de cadrage des 17èmes rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, Lyon, 1-3 juin 2016 : pp.11-15

6.4 Article didactique sur la gestion des commentaires professoraux dans les journaux de lecture et cahier d’écrivain d’élèves de 9ème: pp.16-25

6.5. Un coup de cœur littéraire par Martine Bréchet : p. 26

6.6. Liste actualisée des actrices et acteurs du séminaire : pp. 27-30

**Prochains séminaires : mardi 26 janvier 2016 et mercredi 13 avril de 16H30 à 19H, site de Porrentruy**

**Un séminaire aura lieu en juin à une date qui reste à déterminer**

Sont venus nous rejoindre : Sophie Goley Gasser, médiathécaire, responsable de la médiathèque de Porrentruy et Christine Riat, formatrice et didacticienne du français

**Voir annexe 6 : liste actualisée des acteurs du séminaire**

1. **Rappel des enjeux du séminaire de recherche-action-formation et actualités**

Variété et diversité des acteurs : une richesse pour mutualiser les compétences et les appétences qui sont les nôtres.

A l’instar du *Loup* qui donne à penser sur l’appétit et le désir

Se former à et par la recherche à une didactique de l’interculturalité autour du personnage et mammifère du loup sur l’ensemble de la scolarité obligatoire

Partager, s’approprier, concevoir et communiquer des pratiques, dispositifs et projets liés

Communication orale et écrite dans des cercles élargis (congrès, journée d’études, colloques, revues et ouvrages pédagogiques et didactiques) pour apprendre non pas à parler ou à écrire mais **à s’autoriser à parler ou à écrire.** Il s’agit dedévelopper une posture d’auteur que je peux accompagner à travers un rôle de guidance.

**Justine Rérat, enseignante à l’école primaire,** communiquera au congrès de la FIPF à Liège en juillet 2016 avec deux de ses collègues. Elle a soumis une proposition sur le projet de l’établissement de l’Oiselier, la nuit du loup. Celle-ci a été acceptée par le comité scientifique.

**Beaucoup d’actions en route**

°Le projet d’établissement de la nuit du loup à l’Oiselier : 23 mars 2015

° Un article dans un dossier de l’AFEF : tous ambitieux en français, le français trait d’union entre les disciplines : [www.afef.org](http://www.afef.org)

Marlène Lebrun : *la lecture à haute voix, ça s’apprend !*

°Une communication au colloque de l’AIRDF à l’UQAM à Montréal, 25-27 août 2016 :

Le colloque souhaite interroger les impacts des recherches menées en didactique du français et leur diffusion dans divers lieux : la classe, les différents cadres d’enseignement formels et informels, la formation universitaire, celle des maitres en particulier, les disciplines contributoires…

Proposition de communication : De l'impact des recherches récentes en didactique du français sur les curricula d’enseignants en formation initiale et sur les conceptions de la didactique des acteurs concernés.

° **Article dans collection Recherches des publications de la HEP BEJUNE**

Projet de Revue thématique dans Collection *Recherches*

Actes de la Recherche no 11, HEP-BEJUNE

 Synergies entre recherche, formation et enseignement

A propos des tenants et aboutissants d’une recherche-action-formation pour s’approprier les résultats des recherches en didactique du français et les faire vivre dans ses pratiques d’enseignant dans le primaire.

° **17èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Institut français de l’éducation, ENS Lyon, 1-2-3 juin 2016**

Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts

**Voir appel à contributions en annexe 1 : date de soumission 13 février 2016**

1. **Le journal de lecture dialogué ou le cahier culturel partagé**

° Un outil pour développer des compétences de lecture (compréhension/interprétation), des compétences d’écriture (métatextuelle ou critique, créative) et un rapport positif aux textes, notamment littéraires, d’ouverture et de partage.

° Envoi de documents liés à la suite du premier séminaire du 23 septembre

° Un article (en cours de publication) à votre disposition sur les pratiques de commentaires liés au journal de lecture et au cahier d’écrivain partagés d’un maître genevois du secondaire 1 (**annexe 2**)

« Des préconisations institutionnelles à des pratiques écrites de la réception textuelle dans le secondaire 1 : l’émergence de l’auteur »

Actes des rencontres des chercheurs en didactique de la littérature sur les formes écrites de la réception textuelle de mai 2015

Lecture du courriel envoyé par le maître concerné

° Formations continues possibles sur cet outil dans les établissements

L’oiselier : 3 mars 2016

1. **Une anthologie de textes francophones et d’ailleurs autour du loup**
   1. **A partager et à réaliser : le geste anthologique**

Présenter un coup de cœur pour mettre en appétit de lecture un lecteur pair

Texte de quatrième de couverture

Des informations sur la –les voix narratives et la symbolique du loup sont présentées avec un extrait et/ou une illustration qui interpelle.

Un exemple avec *Enchaîné* de Valérie Dayre

Les textes documentaires et journalistiques sont aussi bienvenus.

Quand l’anthologie sera avancée, je vous proposerai une présentation littéraire du loup de l’Antiquité à nos jours.

**Annexe 5**  Martine Bréchet : *L’agneau qui ne voulait pas devenir un mouton*

Pour penser la posture critique et l’actualité… Sera-t-il mangé par le loup ?

* 1. **Un exemple de progression** **: Lecture en réseau et inter/intratextualité sur l’ensemble de la scolarité**

**C’est moi le plus ……par Ramos**

**1/2H**

*C’est moi le plus fort*, 2005, coll Pastel de l’école des loisirs

*C’est moi le plus beau*, 2007, coll.Pastel de l’école des loisirs

**Intertextualité** : contes PCR, Les trois petits cochons, Blanche neige et le dragon

I**ntratextualité** : questions réitérées, chute identique avec crapaud/dragon

Souvenir de la rencontre

Dans une classe de 1/2H, j’ai trouvé une réalisation de stagiaire de HEP2

*Les rencontres du loup par les élèves de l’école enfantine*

**3/4H**

Idem 1/2H (progression spiralaire)

Une autre rencontre à écrire, lire et raconter

**5/6H**

C’est moi le plus intelligent, le plus cool : production d’album pastiche

**7/8H/9H**

Transposition en BD, pièce de théâtre, dessin animé

Idem 5/6H plus albums et textes en plusieurs langues

**Secondaire 1 : 10/11 H**

Réaliser une anthologie

Comparer différentes versions et traductions à partir de réseaux

*Petit lapin rouge* de Dubois et Rascal : comment des personnages décident de s’emparer de l’histoire et de devenir auteurs

Théâtre*: Petit Chaperon rouge* de Poslianec et *Le petit chaperon rouge* de Pommerat

Des problématiques similaires avec des spectateurs qui deviennent des personnages et veulent réécrire l’histoire, notamment la fin

**Voir en annexe 4 : la fin de la pièce de théâtre de Christian Poslianec**

1. **La semaine romande de la lecture (dernière semaine de novembre)**

La lecture à haute voix ou oralisée

La lecture scénarisée : Brahim Hanai

Quelles compétences en jeu ?

Voir 2 dossiers en annexes 1 et 2

**Sommaire des 6 annexes**

6.1. Dossier sur la lecture à haute voix : pp.6-9

6.2 Compte rendu de lecture de l’ouvrage de Georges Jean, *La lecture à haute voix :* pp.9-11

6.3. Texte de cadrage des 17èmes rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, Lyon, 1-3 juin 2016 : pp.11-15

6.4 Article didactique sur la gestion des commentaires professoraux dans les journaux de lecture et cahier d’écrivain d’élèves de 9ème: pp.16-25

6.5. Un coup de cœur littéraire par Martine Bréchet : p. 26

6.6. Liste actualisée des actrices et acteurs du séminaire : pp. 27-30

**Annexe 1 la lecture à haute voix (HV)**

**Marlène Lebrun, HEP BEJUNE**

**Pourquoi est-ce une activité en lien avec l’oral et non avec la lecture ?**

Les auditeurs reçoivent une traduction sonore du texte lu

Celui qui lit le texte communique aux autres, de façon orale, la lecture qu’il en a faite auparavant, et les auditeurs construisent des significations, en fonction de leurs attentes, sur les indices sonores que le lecteur leur envoie.

Ce n’est pas une activité de lecture mais une traduction sonore du texte lu pour des auditeurs, c’est donc une activité de communication orale.

Dans un certain nombre de cas, ces auditeurs ne savent pas, ne peuvent pas lire le texte, n’ont pas lu le texte.

Celui qui lit à haute voix ne lit pas le texte, il l’oralise, celui qui lit, c’est celui qi comprend, donc, en l’occurrence les auditeurs.

« Lire à haute voix n’est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de la lecture ; c’est une activité qui porte sur la lecture, mais qui n’en est pas et qui ne peut pas en être, puisqu’on ne peut pas, dans la même opération, produire des significations et les communiquer ou les utiliser :autant dire qu’on peut en même temps écrire une lettre et l’envoyer ou l’analyser ! » (p.195) : Eveline Charmeux, *Ap-Prendre l’oral*, 1998

**Modalités de mise en œuvre d’une lecture à haute voix**

Lecture HV : activité complexe qui n’a rien à voir avec l’activité traditionnelle de lecture déchiffrée qui génère cécité orthographique et lecture passive comme si la signification allait apparaître toute seule (responsable pour Charmeux de l’illettrisme)

Les yeux parcourent le texte à une vitesse qui est trois fois plus rapide que la parole (voire dix fois) : il est impossible de suivre des yeux en même temps que l’on écoute la diction du texte.

« En fait, lorsqu’un élève veut lire à haute voix, même si le texte est présent parce qu’il a fait l’objet d’une lecture préalable ( évidemment des yeux), il doit aller de soi que cet élève se lève, s’installe face à ses camarades pour les regarder et que ceux-ci ferment leur livre, afin de pouvoir juger de l’efficacité de la lecture à haute voix. » ( Charmeux, Ibid., p. 148)

**Lire à haute voix ? Lire à plusieurs voix ?**

Il importe de distinguer jouer une scène, c’est-à-dire jouer la situation décrite par la scène (travail de transformation et distinction discours/récit) et lire à haute voix, c’est-à-dire communiquer à d’autres le texte de la scène (dans ce cas une seule voix)

**Comment préparer la lecture à haute voix ?**

Elle suppose que le texte reste intégral et que tout doit passer par la voix du seul lecteur, y compris les changements de personnages La lecture HV est plus difficile que le théâtre…

«  *Tout ceci confirme, s’il en était besoin, que la lecture à haute voix est bel et bien une « lecture de la lecture » : objectivation et mise à distance des significations construites, elle constitue incontestablement une richesse supplémentaire pour la lecture, mais avec laquelle, de façon évidente, elle ne saurait se confondre. Lire à haute voix c’est élaborer et transmettre un message sur la lecture effectuée. C’est donc un travail de production sur le texte ; lire à haute voix, c’est produire une, des réécritures du texte, car on sait qu’elles sont, par nature, plurielles.* «  ( Charmeux, Ibid, p. 154)

*Par petits groupes à partir d’un enregistrement* vidéo ou audio

Travailler sur les problèmes rencontrés

* Sur quels mots le lecteur bénévole a levé les yeux vers l’auditoire et dans quelle direction
* Arrêts et sur quels mots ces arrêts portent (quelle relation avec l’organisation grammaticale de la phrase)
* - enregistrement des mots sur lesquels la voix monte ou descend en cherchant la correspondance avec la ponctuation et avec le sens
* Vitesse du débit, recherche des accrocs et lapsus et leurs raisons éventuelles.

Synthèse : critères de réussite

Pour réussir sa lecture VH

* Pour pouvoir parler en regardant les autres, il faut lire des yeux et retenir dans sa tête.
* Quand on s’arrête, il faut respirer, et ensuite parler en soufflant l’air.
* On peut s’arrêter avant les passages qui ajoutent des explications, et qui ne font pas partie de la phrase minimale : par exemple, avant les compléments de phrase, mais jamais entre le verbe est ses compléments, ou entre le sujet et le verbe.
* Pour bien se faire comprendre, il faut faire attention à ne pas laisser tomber la voix à la fin des phrases : il faut baisser la voix, quand il y a un point, mais ne pas laisser tomber son intensité (différence entre baisser et laisser tomber
* Pour bien se faire comprendre, il faut bien articuler les mots, lentement, en ouvrant bien la bouche.

Ces indicateurs entre autres deviennent des critères de réalisation, de réussite et d’évaluation.

**Quels exercices d’entraînement ?**

Il faut prévoir des exercices de lecture de phrases, d’abord très courtes, puis de plus en plus longues, pour arriver à des paragraphes de plusieurs phrases, que l’on dit sans regarder le texte, après les avoir explorées des yeux (sans baisser la tête) quelques secondes.

Ateliers à thèmes pour mettre en bouche et séduire l’oreille

° Mémorisation

° Elocution/articulation

° Groupes de souffle

° Posture corporelle

**Contextualisation du projet : lire à VH comme une activité fonctionnelle**

Destinataire authentique : auditoire

Jeune enfant (crèche, 1/2 H)

Tutorat lecture 7/8H -3/4H

Maisons de retraite

Cassettes pour bibliothèque sonore : non et mal voyants

**Annexe 2: compte rendu de lecture de l’ouvrage de Georges Jean sur la lecture à haute voix**

**Compte rendu de lecture par Marlène Lebrun**

**Ouvrage de synthèse très éclairant de Georges Jean, *La lecture à haute voix*, Les Editions de l'atelier/les éditions ouvrières, Paris, 1999.**

Une analyse historique montre comment la lecture à haute voix a sociologiquement et culturellement dominé de l'antiquité au milieu du XIXème (la lecture silencieuse était réservée aux clercs) puis s'est réduite à des usages scolaires et religieux.

Aujourd'hui, elle connaît un regain d'intérêt et un nouvel essor. Elle est une pratique à part entière de la vive voix, une forme spécifique de lecture et ne doit pas être confondue avec la lecture oralisée, souvent ânonnée qui accompagnait jusque peu l'apprentissage de la lecture à l'école[[1]](#footnote-1). Si la lecture silencieuse fait partie intégrante de l'apprentissage et qu'elle est même sa finalité, la lecture à haute voix, au-delà de ses finalités communicative, conviviale (à partir de la discussion des textes lus à voix haute), sémantique, est une excellente propédeutique à la lecture personnelle.

**Lire à haute voix est dire à haute voix pour faire entendre à soi-même ou/et à des auditeurs un texte qu'on lit des yeux**.

Quelles sont ses modalités et ses fonctions?

Il est capital que le livre ou les feuillets qui supportent l'écrit figurent dans le champ visuel des auditeurs de la lecture à voix haute. Il importe de distinguer le lire du raconter. L'objectif de la lecture par la vive voix est de rendre l'œuvre à la vie pour les auditeurs, futurs lecteurs solitaires.

Pour Georges Jean, lire à haute voix, c'est saisir la textualité du texte, c'est-à-dire la matière verbale du signifiant qui le constitue en tant que texte. Cela rend au texte qui est véritablement une partition (au sens étymologique de partage) toute sa respiration. la finalité n'est pas pour le lecteur de donner du sens au texte; c'est moins le lecteur qui mange le texte que celui qui l'écoute.

L'explication de texte ne devrait avoir jusqu'au collège qu'un objectif, la lecture: expliquer un texte, c'est en fait apprendre à le lire.

**Le club de lecture** [[2]](#footnote-2)est une manière de présenter et de faire connaître un livre par une lecture à voix haute suivie d'un débat organisé où chacun commente selon sa guise. La lecture de l'œuvre ne doit pas excéder 1h30; si elle ne peut être complète, elle s'appuie sur un montage, c'est- à dire qu'elle est découpée en séquences reliées entre elles par des phrases empruntées au texte même du livre. L'objectif est double: donner l'impression à l'auditeur qu'il lit lui-même le livre et le mettre en appétit de lecture.

La lecture à haute voix varie selon les "genres" des textes lus. On prendra deux exemples: la lecture romanesque et la lecture poétique. La lecture à voix haute d'un roman implique de la part du lecteur une vue prospective de ce qui va être lu et une vue récurrente de ce qui a été lu, ce qui exige au moins une lecture préalable pour se pénétrer de l'intrigue, des personnages et du cadre spatio-temporel. Tout l'art de la lecture du roman consiste en un art de l'effacement (il importe de ne pas devenir la voix d'un des personnages de l'histoire, c'est à l'auditeur de s'identifier, le cas échéant) qui confère au texte sa vraie présence " *dans la polyvalence des sens et de la forme sonore de l'écriture qui devient " voix portée" "[[3]](#footnote-3)*Quand il y suspense, il importe aussi, de ménager l'attente sans dramatiser ou théâtraliser. Le lecteur à haute voix fait comme s'il avançait dans l'intrigue sans connaître le dénouement.

En ce qui concerne la poésie, il faut se rappeler sa fonction première toujours d'actualité, à savoir qu'elle était destinée à la mémoire et non à la lecture. La lecture à haute voix d'un poème est une préparation à la diction mémorisée.

Pour accéder au **plaisir de la vive voix, il faut apprendre à lire**. Comme toute parole oralisée, la voix haute du lecteur est liée à la respiration, au souffle et à l'articulation. il importe de connaître le système de l'accentuation en français (l'accent tonique sur la dernière syllabe de chaque groupe grammatical et l'accent d'insistance qui établit des hiérarchies sémantiques). Le comédien sur le théâtre parle comme on parle, accentue comme on accentue pour persuader, convaincre, mais le comédien ne lit plus son texte, il le vit. Le lecteur à voix haute reste un lecteur: **il ne vit pas son texte, il le fait vivre**.

L'injonction traditionnelle des maîtres d'antan était de mettre le ton pour bien lire. L'intonation concerne les variations de fréquence de la phrase toute entière (elle permet de distinguer la phrase assertive de la phrase interrogative et de la phrase suspensive).

Il importe aussi d'apprendre à mettre à jour les structures syntaxiques en révélant le point d'articulation ou acmé où se joignent le groupe nominal sujet et le groupe verbal dans les phrases simples. Cependant, il appartient au lecteur de trouver ses règles afin de repérer sa musique[[4]](#footnote-4).

La lecture de la poésie[[5]](#footnote-5) diffère assez peu de la lecture de la prose littéraire. Une des principales difficultés réside dans la lecture du e muet ou caduc qui s'élide devant une voyelle et se prononce devant une consonne. La poésie moderne prend de grandes libertés avec ce phonème. Au lecteur de poésie de respecter le texte en laissant présente ce que Paul Valéry appelle" *cette hésitation prolongée entre le son et le sens"* qui constitue l'essence même de la poésie.

La ponctuation qui appartient au style de chaque auteur constitue un précieux guide de lecture pour retrouver la respiration et l'être même de l'auteur.

En fin le corps lisant est impliqué dans la lecture: la posture droite sans raideur excessive et l'importance pour les yeux de passer du texte aux auditeurs.

Annexe3

17èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

Institut Français de l’Éducation, ENS de Lyon

du mercredi 1er au vendredi 3 juin 2016

Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts

Les 17èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature auront lieu à l’Institut français de l’Éducation, ENS de Lyon (site Buisson/D6, 19, allée de Fontenay), du mercredi 1er au vendredi 3 juin 2016.

CesRencontres se proposent d’explorer la zone de contacts, de confrontations et d’échanges entre la littérature et les autres arts, dans une perspective didactique. Est initié un dialogue entre approches de la littérature comme discipline d'enseignement et approches didactiques d’autres arts, en invitant à nous interroger sur les frontières communes de leurs territoires, et sur les notions et questions qu’elles pourraient avoir en partage.

Cette zone frontière, nous le verrons, n’est pas parcourue de fraiche date dans l’histoire même du littéraire. Il y a de cela plusieurs raisons, institutionnelles mais aussi pratiques, artistiques et théoriques. Plusieurs champs de questions sont ainsi ouverts.

# Sur le plan des orientations institutionnelles

Emmanuel Fraisse, ouvrant un important colloque international consacré aux apports des *enseignements artistiques*, rappelait qu’on oublie souvent d’y intégrer l’enseignement de la littérature, même si les textes officiels (MEN, 2008) l’inscrivent expressément comme un des six « grands domaines artistiques » :

« La forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la ‘littérature’, est quasi absente [de ce colloque]. Cette quasi-absence s'expliquerait par le fait que littérature et langue sont mêlées dans les enseignements littéraires et parce qu'on définit spontanément comme ‘arts’ des contenus plus ‘gratuits’, apparaissant moins liés à ce qu'on ressent comme ‘apprentissages fondamentaux’ et fondés sur des pratique plus actives et ouvertes aux collaborations » (Fraisse, 2008 : 15)

Des notions comme celles de « culture commune » et d’ « éducation artistique et culturelle » (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, MEN, 2015/03) des objets aussi problématiques que les « parcours artistiques et culturels » (MEN, 2015/07), « l’histoire des arts » (MEN, 2008 ; *Français aujourd’hui* 182), ou les « enseignements pratiques interdisciplinaires » (MEN, 2015/05) invitent les disciplines chargées des arts à des réflexions croisées qui portent autant sur les questions théoriques que des questions didactiques qui sont engagées :

« Le programme d’histoire des arts propose de nombreux points d’articulation entre les littératures, les arts plastiques et visuels, la musique, l’architecture, le spectacle vivant ou le cinéma. Les élèves sont sensibilisés aux continuités et aux ruptures, aux façons dont les artistes s’approprient, détournent ou transforment les œuvres et les visions du monde qui les ont précédés, créent ainsi des mouvements et des écoles témoins de leur temps. On peut également travailler les modes de citations, les formes de métissage et d’hybridations propres au monde d’aujourd’hui et à l’art contemporain » (CSP 2015/10 : 248).

L'enseignement de la littérature a été (et reste encore) un lieu central de l'enseignement des catégories artistiques (les notions de genre, d'école, de style...) et de pratiques discursives (le discours critique sur les arts ayant son pendant scolaire dans la dissertation littéraire et le commentaire de texte) ; l'ajout de la lecture de l'image à ses programmes (1985) et l'histoire des arts (2008) a fait évoluer cette situation, en posant des articulations entre la littérature et les arts comme dimension proprement disciplinaire, préfigurant peut-être un nouveau rapport du disciplinaire et de l'interdisciplinaire.

Or, la notion même d’interdisciplinarité est toujours délicate et fait problème. Ces dispositifs, pour être efficaces sur le plan des apprentissages, et pour qu’ils ne perdent pas élèves et enseignants dans des espaces épistémologiques incertains ou inconsistants, imposent une vraie réflexion. Pour les enseignants, ce sont des perspectives ambitieuses, qui complexifient le travail de préparation, de mise en œuvre, d’évaluation.

En contrepartie, un double enjeu : cet espace ouvert est à la fois une opportunité et une nécessité.

L’enjeu stratégique consiste dans la coordination des disciplines artistiques pour défendre la spécificité des arts dans l’École, comme culture, comme savoir, et comme pratique, en regard de domaines spontanément considérés comme plus légitimes ou plus « utiles » (par exemple, le pôle des « sciences », celui des « langues », celui des « sciences humaines »…). Ce domaine est d’ailleurs plus large qu’on ne pense : on peut y associer les arts du corps (danse, cirque…) qui relèvent du domaine de l’EPS (Félix, 2011), la didactique des langues (Aden, 2008), celle de l’histoire (Joutard, 1988 ; Baquès, 2002).

# Art(s), langue et langage(s), art(s) et *(multi)literacy*

Sans tomber dans un utilitarisme réducteur, les études internationales concluent régulièrement aux apports multidimensionnels des « arts » (UNESCO : Bamford, 2006a et b, 2008 ; OCDE : Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2014). Les recherches soulignent leur apport à la « multilittéracie » (Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010) qui comporte une dimension transversale relevant de la langue et des langages, et invitent à ne pas la réduire à la seule « maitrise de la langue », mais à considérer *la place du langage dans son articulation à la pratique et à l’éducation artistique* (Repères 43, 2011). De ce point de vue, la discipline Français (dans son rapport particulier à la langue et aux discours) est directement concernée (Chabanne, 2015).

Si le dialogue des didactiques est aussi récent que ces disciplines elles-mêmes, le dialogue entre les arts du langage et les autres arts est une très ancienne question pour l’histoire de l’art et des arts, mais aussi l’esthétique, la sociologie et l’anthropologie de l’art.

# (Axe 1) Sur le plan de l’histoire des arts, le « dialogue des arts » et ses traditions

La notion de « dialogue des arts » est un objet d’étude traditionnel de la littérature comparée, qui se prolonge dans les recherches « inter-arts » (Yacobi, 2000) (Lagerroth, Lund, & Hedling, 1997) ou « transesthétiques » (Vouilloux, 1997, 2000). Cette ancienne tradition est celle du *paragone* (« la comparaison compétitive peinture-sculpture », Hendler, 2009), de l’*ekphrasis* (Webb, 1999), ou de l’*ut pictura poesis* (Rensselaer, 1998 ; Vouilloux, 2004).

Un des axes possibles pour les interventions des 17èmes Rencontres pourrait être la manière dont ces questions sont présentes actuellement ou potentiellement dans l’enseignement de la littérature, en relation ou non avec d’autres arts. Ou bien encore, ces questions classiques des approches comparées des arts trouvent-elles un écho dans les pratiques actuelles d’enseignement ? Sont-elles présentes simplement comme *objet d’étude*, sous quelle forme ?

# (Axe 2) Sémiologie comparée

Parmi les espaces-frontières, on peut aussi proposer d’explorer des questions qui relèvent de la sémiologie comparée, à partir de concepts ou de problématiques qui circulent d’un domaine à l’autre (Demougin, 2003, 2004) :

« Le champ spécifique de l’analyse de l’image est partagé entre plusieurs disciplines qui gagnent à coordonner les corpus et l’appropriation du vocabulaire de l’analyse » (CSP, Projets de programmes, 2015/10 : 248).

Par exemple, la question des transpositions d’un art à l’autre (adaptation cinématographique, novélisation… ; Rollet, 1996, Demougin, 1996 ; Serceau, 2000), l’interrogation des formes d’art composites, à commencer par le théâtre, dans lesquels les systèmes sémiotiques coexistent, s’interpénètrent, se fondent : arts du langage, art du corps en mouvement, art de l’espace, art de la scénographie, du décor, voire de la lumière et du son (Massol, 2001). On peut par exemple penser aux éclairages croisées que les arts du corps et les arts du son peuvent apporter à une réflexion sur l’œuvre comme *événement* et comme *expérience corporelle*, tout autant du côté de la réception que du côté de la production : mise en voix, mise en corps (Lebrat, 2010) ; profération, diction, respiration… (Verrier, 2009 ; Yerlès, 1996).

Il s’agirait de voir si et comment ces objets plurisémiotiques permettent d’éclairer des questions qui relèvent des arts du langage. Qu’apportent *ces questions d’esthétique comparée* à un enseignement du littéraire éclairé par ces zones de contact ou ces objets-frontières (Trompette & Vinck, 2009) ?

# (Axe 3) « Écrits sur l’art », Protée générique

D. Vaugeois proposait une étude de ce qu’elle appelle la « classe transgénérique » des *écrits sur l’art*, formée de « genres transfuges » (Vaugeois, 2005, 2006) : « *commentaire d’art, critique d’art, littérature d’art, poème pictural, roman d’artiste, salon, poèmes de peintres, livre de peinture, livres d’art, doctrines d’art, littérature d’art, critica d’arte, artistic theory, prose d’art, livre d’artiste, romans critiques, notes d’atelier, etc.*».

Là encore, notre angle d’approche sera prioritairement didactique : par exemple, quelles pratiques d’enseignement sont-elles inspirées de / éclairées par la problématique de ce genre ? Ou quelles notions sont-elles ainsi interrogées pour l’analyse ou la production ? La littérature de jeunesse fait abondamment écho à ces phénomènes d’entrelacement (entre mille autres, Rascal, 2002 ; Browne 1998, 2003). Encore une fois, comment la didactique de la littérature est-elle concernée ou nourrie par ces problématiques, dans un dialogue avec d’autres didactiques ?

On peut par exemple penser à la problématique de l’*illustration* (Montier & Hamon, 2007), en littérature de jeunesse comme pour réinterroger la tradition scolaire du « cahier de poésie illustré »… Ou encore à la place des images et leur traitement didactique dans les manuels, qui ne va pas sans tensions ; ou encore la nature et le rôle qui est donné aux relations images/textes dans les productions d’élèves (Serre-Floerscheim, 1999 ; MEN, 2003).

Symétriquement, la *légende* ou le *commentaire*, ludique, documentaire ou esthétisant, nous interrogent sur des pratiques scolaires anodines, ou des *consignes* banalisées. Simple écriture documentaire, relevant d’une technique comme la muséographie ? On peut s’interroger sur ce que *écrire sur/avec/à partir* d’une œuvre (pas seulement une image) peut se constituer en *pratique discursive*, voir en genre d’*écriture littéraire* (Pickering, 2005. Schefer, 2007). L’écrit sur l’art, entre écriture pour soi, tentative de restitution de l’œuvre comme expérience (le *sensible*), et souci de l’analyse et de l’objectivation (le *réfléchi*).

# (Axe 4) Pratique artistique *vs.* Éducation artistique : la place du *faire*

Comment les enseignants peuvent-ils tirer profit de problématiques comme celles qui invitent à relier dans un même intérêt les *pratiques du brouillon* dans une théorie des esquisses, des notes, des fragments… prenant en compte leur fonction heuristique et créative ? Comment *mettre au travail* : c’est une question partagée par l’enseignant, l’animateur d’atelier, le professeur de pratique. Quelle heuristique réciproque est fournie par l’alternance du dessin et du texte, dont on va trouver la trace aussi bien dans les brouillons ou les carnets de l’écrivain, que dans les cahiers ou les carnets du peintre, du cinéaste, du sculpteur, du chorégraphe (Nachtergael & Toth, 2015). Ces considérations éclairent aussi des pratiques scolaires parfois assoupies sous les routines, comme celle de l’illustration évoquée plus haut, ou encore la place des « écrits intermédiaires » dans les séquences.

La confrontation de la didactique de la littérature avec celles des arts permet aussi de comparer la place qui est donnée à une *initiation à la pratique artistique* (production) en regard de la place donnée à *l’éducation artistique* (réception et commentaire). Comment se situe, en didactique de la littérature, l’initiation à une pratique littéraire de l’écriture, quand on la met en regard de la part de la pratique plastique, musicale ou dansée, par exemple, dans les enseignements artistiques. Quels liens possibles entre *pratiquer, ressentir et apprendre*, entre le sensible et le réfléchi? Quel sens peut avoir dans nos domaines l’invitation à *faire pour apprécier, analyser, apprendre…* ?

# (Axe 5) Écrire/parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

On peut enfin proposer une entrée exploratoire, qui ferait le lien entre l’analyse du discours didactique (discours pour apprendre/discours pour enseigner…) et questionnement littéraire.

D’une part, on peut s’interroger sur ce que la littérature aurait à dire des discours sollicités, par exemple les discours de réception, dont on a vu plus haut qu’ils peuvent être éclairés par les pratiques sociales dont ils sont parfois transposés sans que leur complexité ou leur exigence soient interrogées. En quoi par exemple les « textes de lecteur » sollicités ne sont pas autre chose que des écrits sur l’art qui s’ignorent ? Comment alors les *lire* de ce point de vue ?

D’autre part, on peut s’interroger, du point de vue d’une théorie et d’une didactique du littéraire, sur le *discours de l’enseigner* ou plus largement le lien entre la parole de l’éducateur et les processus de transmission/éducation/apprentissage. La question peut se subdiviser : Quelle parole pour lancer le travail ? ou l’art de la consigne considéré comme un des beaux-arts, surtout si l’on va au-delà des formes routinières de la consigne ou de l’injonction (la fameuse *incitation* en didactique des arts visuels). On peut par exemple d’intéresser aux usages de *médiations par des œuvres-lanceurs*, qu’elles soient iconiques, acoustiques ou textuelles. Ces problématiques ont toujours leur pendant dans les pratiques de référence, quand par exemple on s’intéresse à la manière dont les artistes vont chercher une « inspiration » (jamais directe) dans des lectures, tout autant que l’on peut s’interroger par exemple comment la musique ou les beaux-arts nourrissent, de l’aveu des auteurs, sinon leur travail, du moins les conditions de la création.

Enfin, une dernière entrée : jusqu’où peut-on considérer que le discours de l’enseignant lui-même relève d’une pratique *littéraire* de la langue, d’un *art de parler* ou d’écrire qui est un plus qu’un art de faire, par exemple par sa composante *esthétique* (capter l’attention/chercher à toucher/transmettre le sensible/faire entendre, etc.) ? On éclairera cette réflexion sur ce qui peut être tiré des analyses littéraires des textes didactiques, ou de la fonction didactique (intentionnelle ou hypothétique) de certains textes, en regard de pratiques artistiques non langagières, y compris des interactions verbales d’étayage du travail de l’art qui est caractéristique des *conversations dans l’atelier* (« Conversations in the studio art », Lands, 2015) : comment le langage verbal s’articule avec, s’intègre dans les processus d’étayage créatif (conversations dans la *master class*, guidage du geste dansé, accompagnement de l’écoute musicale, etc.).

# Comité scientifique :

Dufays, Jean-Louis (Université de Louvain, Belgique)

Fourtanier, Marie-José (Université Jean-Jaurès, Toulouse)

Lacelle, Nathalie (Université du Québec à Montréal)

Langlade, Gérard (Université Jean-Jaurès, Toulouse)

Le Goff, François (Université Jean-Jaurès, Toulouse)

Louichon, Brigitte (ESPE, Université de Montpellier)

Massol, Jean-François (Université Grenoble Alpes)

Mazauric, Catherine (Aix Marseille Université)

Rannou, Nathalie (Université Grenoble Alpes)

Rouxel, Annie (ESPE, Université de Bordeaux)

# Organisation :

Jean-Charles Chabanne (Institut français de l’éducation, ENS de Lyon)

Logistique : Nicolas Favelier (Institut français de l’éducation, ENS de Lyon)

# Informations pratiques

## Critères de sélection des propositions

Seront retenues prioritairement les propositions de communications faisant état d’une véritable analyse de pratiques ou de matériaux didactiques dans un souci de théorisation en lien explicite avec un des 5 axes du projet.

Les interventions co-disciplinaires sont encouragées.

## Édition des actes

Les actes seront publiés en ligne avec des versions courtes des communications présentées.

Le Comité scientifique confiera à un Comité de lecture l’édition d’un ouvrage à partir d’une sélection des communications présentées.

## Inscriptions au colloque

Avant le 30 mars 2015 : 80 €.

Après le 30 mars 2015 : 100 €.

## Envoi des propositions

Les participants préciseront le ou les axes dans lesquels ils inscrivent prioritairement leur projet de communication.

Les propositions de communication (20 minutes) – titre et résumé (1500 signes) – devront parvenir à l’adresse courriel du colloque : (en cours de montage).

# Calendrier

Date limite pour l’envoi des propositions : 15 février 2016.

Retour des expertises : 15 mars 2016.

Date limite pour l’envoi du titre et du résumé définitifs de la communication : 1er mai 2016.

Les questions relatives à l’organisation scientifique et pratique du colloque sont à adresser à

[jean-charles.chabanne@ens-lyon.fr](mailto:jean-charles.chabanne@ens-lyon.fr)

# Site du colloque (en préparation)

La fiche d’inscription définitive, les consignes de fonctionnement des ateliers et les informations pratiques seront accessibles sur le site du colloque (en préparation).

**Annexe 4 : article soumis de Marlène Lebrun**

« Des préconisations institutionnelles à des pratiques écrites de la réception textuelle dans le secondaire 1 : l’émergence de l’auteur »

Marlène Lebrun

[**marlene.lebrun@hep-bejune.ch**](mailto:marlene.lebrun@hep-bejune.ch)

Article soumis

[16emerencontres@univ-tlse2.fr](mailto:16emerencontres@univ-tlse2.fr)

François le Goff et Marie-José Fourtanier

**Les formes plurielles des écritures de la réception**

**28-29-30 mai 2015, ESPE de Toulouse, laboratoire LLA-Creatis, Université Jean-Jaurès**

**Des préconisations institutionnelles à des pratiques écrites de la réception textuelle dans le secondaire 1**

Mon propos vise à éclairer la manière dont des exemples de pratiques d’enseignement relatives à la réception écrite des textes, notamment littéraires, interprètent et didactisent les préconisations institutionnelles. Des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés, il y a un pas aussi grand que celui des savoirs enseignés aux savoirs évalués puis appropriés. La distance est représentative à la fois de l’interprétation des plans d’études mais aussi de leur didactisation. Je ne parle pas de pédagogisation même si les modalités pédagogiques sont corrélées au didactique car je m’appuierai sur des pratiques déclarées et non observées, assorties de productions écrites d’élèves.

Après une analyse didactique des préconisations et recommandations officielles, je ferai une étude de cas pour présenter de manière approfondie les pratiques d’enseignement d’un praticien formateur expérimenté qui accompagne la formation initiale des étudiants de l’IUFE (institut universitaire de formation des enseignants) sur le terrain des stages à Genève.

Cette étude comparée permettra de questionner l’adéquation entre discours institutionnels et pratiques et la manière dont ces dernières exemplifient, problématisent et enrichissent les premiers.

1. **Les pratiques écrites de la réception textuelle dans le Plan d’Etudes Romand (PER)**

Le plan d’études romand est mis en œuvre en Suisse romande depuis la rentrée 2011 dans le canton de Genève. Dans les six autres cantons romands, il a été implanté à des dates différentes selon les politiques éducatives cantonales. A la rentrée 2015, il est mis en œuvre partout. Dans une volonté d’harmonisation des curricula, le PER couvre l’ensemble de la scolarité obligatoire des cantons francophones, et concerne tous les élèves de 4 à 16 ans sur 3 cycles. Le français comme langue de scolarisation (L1) entre dans le domaine des langues dont elle partage les orientations communes et décline 8 objectifs d’apprentissages (OA).

Les visées prioritaires sont au nombre de 4 :

* apprendre à communiquer et communiquer tant à l’oral qu’à l’écrit ;
* comprendre le fonctionnement de la langue et réfléchir sur les langues ;
* construire des références culturelles ;
* développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

7 « objectifs d’apprentissage » sont communs à la langue de scolarisation (L1) et aux langues 2 et 3 (allemand et anglais) ainsi qu’au latin. Le français est doté d’un objectif spécifique d’accès à la littérature dont l’objectif est d’« apprécier et analyser des productions littéraires diverses ». D’emblée, l’intitulé de la compétence à développer montre que le focus est mis sur la réception des textes littéraires. Rien n’est dit sur la production, pour autant que l’écriture d’un discours d’analyse soit considérée comme une production, en l’occurrence critique.

* 1. **Huit objectifs d’apprentissage en synergie dans la langue de scolarisation**

Les quatre premiers objectifs recoupent l’oral et l’écrit tant en réception qu’en production. Il est à noter que le PER prend en compte le système d’énonciation en compréhension et en production. Ainsi l’oral considèrera-t-il l’écoute comme une compétence à travailler en réception. Les textes oraux ou écrits à produire doivent être adaptés aux différentes situations d’énonciation.

Le cinquième objectif qui est spécifique à la L1 concerne la littérature même si les genres littéraires sont en jeu dans les quatre premiers objectifs qui déclinent 6 genres textuels  à travailler: «  le texte qui raconte », « le texte qui relate », « le texte qui transmet des savoirs », « le texte qui argumente », le texte théâtral et le texte poétique. Si les deux derniers sont de l’ordre du littéraire, les quatre premiers genres englobent des textes littéraires et d’autres non littéraires, soit sociaux ou fonctionnels pour peu que l’on puisse les délimiter et les définir.

Paradoxalement, même si c’est un objectif spécifique à la L1, qui n’est pas partagé avec la L2 et la L3, alors que la construction de références culturelles est une visée prioritaire du domaine des langues, cet objectif d’apprentissage est peu approfondi eu égard aux précisions auxquelles donnent lieu les autres objectifs de L1.

5 composantes de l’objectif d’apprentissage lié à l’accès à la littérature sont précisées :

* la lecture guidée d’œuvres intégrales et d’extraits,
* l’analyse des caractéristiques génériques et de l’ancrage historico-culturel,
* l’appréciation de la dimension littéraire d’un texte (construction du monde fictionnel et de l’expérience humaine)
* l’élaboration des significations possibles de l’œuvre étudiée et d’une interprétation personnelle
* la création d’une culture du livre au sein de la classe (cercle de lecture, compte rendu, échanges)

L’objectif 7 lié au *fonctionnement de la langue* est précédé d’un objectif intitulé *approche linguistique* qui permet d’établir des comparaisons entre les différentes langues et donne aussi du sens au domaine des langues en rapprochant la langue des apprentissages (L1) des langues anciennement dénommées vivantes ou étrangères (L2 et L3). Cela introduit une passerelle pour introduire le translanguaging que les chercheurs du plurilinguisme mettent aujourd’hui en avant.

Enfin, un huitième et dernier objectif concerne les nouveaux outils de communication à travers les écritures numériques et électroniques. Celui-ci constitue une compétence transversale du domaine de la formation générale.

On se rend compte que les 8 OA sont en interaction : dans le dernier, le terme écriture est cité et renvoie donc à la production de l’écrit.

De plus, ces objectifs se déclinent sur les 3 cycles de la scolarité obligatoire et concernent donc tous les élèves du primaire et du secondaire 1, soit de 6 à 15 ans. Cela témoigne d’une volonté de cohérence curriculaire, de progression spiralaire et de conception séquentielle de l’enseignement-apprentissage permettant de pallier le cloisonnement inter et intra disciplinaire. Outre les cinq domaines qui regroupent les disciplines scolaires délimitées par le plan d’études, des compétences transversales subsument les objectifs d’apprentissage des disciplines dans les différents domaines. Sans s’y attarder, je citerai la créativité et la démarche réflexive. D’autres compétences sont aussi en creux des différents domaines disciplinaires, elles concernent tous les enseignements dans le cadre de la formation générale de l’élève.

**1.2. Place et rôle des écritures de la réception dans la langue de scolarisation**

Je définis les écritures de la réception comme des écritures métatextuelles, c’est-à-dire, au sens genettien[[6]](#footnote-6) sur et à propos d’un texte. Finalisées ou intermédiaires, ces écritures sont présentées et sériées dans les 8 OA de la L1 à travers les savoirs et compétences en jeu. Elles se déclinent à travers les 6 genres[[7]](#footnote-7) textuels cités *supra*.

Dans le PER, deux formes d’écriture sont proposées : par imitation ou pastiche et par transposition. Cela suppose une lecture fine du texte de départ pour l’imiter, le pasticher ou le transposer. Le contexte d’énonciation est à analyser pour pouvoir imiter ou transposer le texte source.

Le PER propose une progression par cycle de 3 ans. Aussi les enseignants genevois du secondaire 1 se sont-ils approprié le PER en élaborant des documents de liaison spécifiques, un par année du cycle 3, soit le secondaire 1, de la 9ème à la 11ème. Ces documents ont pour ambition de faciliter la lecture du PER et d’accompagner sa mise en œuvre. Il s’agit donc de « pédagogiser » le PER, de détailler les compétences en jeu et leur progression sur les 3 années du cycle 3, soit le secondaire 1 par lequel se termine la scolarité obligatoire.

Les concepteurs du document de liaison ont choisi de mettre en avant l’accès à la littérature comme élément fédérateur de la discipline Français dans le domaine des langues. Ainsi les 4 objectifs d’apprentissage-compréhension de l’écrit-production de l’écrit, compréhension de l’oral, production de l’oral- sont-ils articulés autour de l’accès à la culture littéraire.

Dans le PER, deux outils sont préconisés dont le journal de lectures et le cercle de lecture. Si tous les deux sont des outils d’apprentissage des formes de la réception textuelle, le premier est une forme écrite et le second une forme orale qui se complètent. Ils ont tous deux pour enjeu de favoriser le débat interprétatif sur les textes et de développer une posture critique (Lebrun : 2005).

Dans le document de liaison, la promotion d’une culture du livre au sein de la classe est détaillée à travers des outils plus nombreux : cercle de lecture, compte rendu, échanges, journal de lecture dialogué, journal d’écriture. Le journal de lecture devient partagé avec l’ajout du terme «  dialogué ». Au niveau de l’oral, il s’agit d’apprendre à discuter en groupe d’une œuvre littéraire et de passer des impressions aux interprétations. L’apprentissage du débat interprétatif est explicité et mis au centre. La classe de français est considérée comme une communauté d’échanges sur le livre et les textes littéraires.

Il est aussi précisé qu’il importe d’apprendre « à s’impliquer comme un auteur dans son récit ». Le développement d’une posture critique et d’une posture d’auteur sont au fondement de ces préconisations. La lecture des documents de liaison révèle une didactisation du PER avec la mise en avant des résultats récents des recherches en didactique du français. Il est à noter que les concepteurs du dit document sont des praticiens du secondaire 1 considérés comme experts.

Après l’analyse didactique des préconisations et recommandations officielles, une étude de cas présentera les pratiques d’enseignement d’un praticien formateur expérimenté qui accompagne la formation initiale des étudiants de l’Institut Universitaire de Formation des Enseignants sur le terrain des stages. Cette étude s’appuie sur les préparations de cours, les productions d’élèves, les commentaires et corrections professoraux, les moyens d’enseignement utilisés et les pratiques déclarées de l’enseignant-formateur. Ces pratiques ont été essentiellement collectées par des entretiens d’explicitation (Vermeersch : 1999)  qui insistent sur le récit des pratiques sans appeler l’explication ou la justification. Cet outil permet de faire émerger des représentations et de verbaliser des savoirs d’expérience qui n’étaient pas toujours conscientisées par le locuteur.

Le choix d’un enseignant expert a été fait à partir d’une population de 20 enseignants de français du même établissement de secondaire 1.   Celui qui a été retenu conjugue expérience de l’enseignement (25 années) et de la formation (10 ans de suivi des stagiaires sur le terrain), intérêt pour les lectures pédagogiques et didactiques récentes et coordination pédagogique de l’équipe des enseignants de français. Il s’agit d’un praticien formateur expert capable de conscientiser ses pratiques, de les interroger et de les remettre en question[[8]](#footnote-8).

1. **Une étude cas de pratiques expertes et réflexives en lien avec l’écriture de diverses formes de la réception textuelle**

C’est à travers 4 outils et/ou productions didactiques, le journal d’écriture, le parcours de lecture d’œuvre intégrale (dénommée aussi lecture suivie), le geste anthologique et la réalisation d’un roman photo que j’analyserai les tenants et aboutissants didactiques verbalisés par le maître formateur que je vais appeler désormais PB.

2.1.  **Journal d’écriture**

Ce journal est un espace d’écritures partagées. Des sujets d’écriture sont régulièrement proposés, dans le cadre d’un contrat, les élèves sont libres d’en choisir un certain nombre et sont invités à les investir pendant une période donnée. Dans un second temps, les textes écrits sont lus par les pairs (dont l’enseignant) qui les questionnent et les commentent.

Si BP a d’abord séparé les écritures métatextuelles des écritures hypertextuelles et créatives, il s’est rendu compte rapidement que la bipartition ne fonctionnait pas et a préféré les mélanger. Ecrire sur un texte ou à partir d’un texte, quelle différence *in fine* puisque les deux projets s’alimentent mutuellement dans l’appréhension des élèves et que l’enjeu est de développer une posture d’auteur, capable d’assumer ses écrits, quelle que soit leur qualité, en direction d’un vrai destinataire capable d’un jugement de goût et de valeur (Dumortier : 2001 Lebrun : 2010 et 2014). Le journal d’écriture est devenu aussi un journal de lecture dialogué.

Pour cibler un vrai destinataire, différent de l’enseignant correcteur et évaluateur des normes langagières et linguistiques attendues, il faut que le journal soit partagé et commenté par les pairs qui investissent la page de vis-à-vis de l’écriture assumée par l’auteur du journal d’écriture. Ainsi, dans la communauté des élèves de la classe de français, l’enseignant devient-il un pair qui verbalise son appétit de lire la suite et formule une appréciation esthétique (Genette : 1997).

**2.1.1. Une typologie de commentaires métatextuels d’élèves**

Il y a trois grandes catégories de commentaires que l’on peut trouver dans un journal d’écriture partagé, elles poursuivent trois finalités : une exploration du sens textuel, une mise en rapport du texte au monde et à soi et une attention esthétique (Lebrun : 2005).

L’exploration du sens textuel ressortit d’une prise d’indices familière aux élèves qui fréquentent les questionnaires de lecture proposés par les manuels. Il s’agit d’appréhender

* le repérage du sujet, du thème et de sa familiarité,
* le contexte d’énonciation et d’écriture,
* le déroulement de l’intrigue, le (fameux) schéma narratif, la structure du texte
* les personnages, leurs relations et leur vraisemblance,
* les hypothèses sur les mobiles des conduites des personnages, les causes des événements, les suites prévisibles,
* les inférences supposant la mise en lien des différents indices textuels.

Une seconde catégorie engage l’implication du sujet lecteur dans son rapport personnel au monde, autres et à lui-même :

* parler des impressions générales, des émotions suscitées par le texte,
* tirer une morale ou une leçon de vie pour soi, vivre une expérience par procuration,
* comparer les personnages avec ceux de la réalité au plan anecdotique et au plan des valeurs,
* s’identifier à un personnage en adoptant son point de vue,
* évoquer des souvenirs personnels par association d’idées à des éléments du texte.

Ces différents exemples d ‘implication sont de l’ordre de l’affectif et de l’expérientiel. Ils sont donc à la fois faciles à susciter mais parfois complexes à traiter, surtout lorsque les élèves sont de jeunes adolescents et qu’ils sont invités à partager. La lecture commentée dévoile (Pernin : 2008) : « Dis-moi ce que tu lis et comment tu lis, je te dirai qui tu es. »

Une troisième catégorie liée aux impressions de lecture concerne l’objectivation de l’expérience littéraire pour favoriser la verbalisation de l’attention esthétique. Il s’agit, par exemple de

* porter un jugement de goût sur la sollicitation de l’imaginaire, l’intrigue, le thème, les valeurs véhiculées, etc…
* porter un jugement de valeur et comparer l’œuvre avec d’autres œuvres similaires,
* apprécier l’œuvre sur le plan contextuel,
* apprécier l’œuvre sur le plan du style (choisir une citation et/ou la commenter) et celui des critères génériques,
* s’interroger sur l’auteur comme personne,
* s’interroger sur le projet esthétique et idéologique de l’auteur,
* s’interroger sur la réception de l’œuvre,
* verbaliser des difficultés de compréhension-interprétation (clarté cognitive sur sa lecture et les résistances du texte),
* faire preuve de prosélytisme lectoral (Lebrun : 2008) en communiquant son jugement de goût et de valeur.

PB tente de susciter ces trois catégories de commentaires dans les espaces d’écritures partagées dont le journal d’écriture. Il lui importe de générer des commentaires métatextuels sur les textes lus d’auteurs reconnus ou pairs qui sortent du « j’aime » ou « j’aime pas ». Ce sont des questions ciblées mais surtout ouvertes qui les favorisent et, effectivement, les élèves investissent les 3 catégories avec une préférence pour les commentaires relevant du rapport au monde, à l’autre et à soi.

**2.1.2. Typologie des commentaires métatextuels du maître observé**

L’enseignant a aussi son propre journal d’écriture partagé. Les commentaires métatextuels du maître poursuivent des objectifs divers et variés, adaptés à chaque élève auteur. Ils servent aussi d’exemples.

Ces exemples sont tirés des commentaires réalisés pendant une année sur l’ensemble des journaux d’écriture d’une classe de 9ème Harmos (6/5ème française). Les élèves n’ont pas un niveau très avancé en L1 et sont réunis dans le troisième et dernier regroupement de niveau de la classe d’âge. Les catégories socioprofessionnelles des parents sont particulièrement défavorisées.

Une première catégorie des commentaires de l’enseignant concerne l’encouragement à se lancer dans la tâche d’écriture et à poursuivre. Par exemple, PB fait des commentaires sur les effets de la mise en intrigue  et du suspense et insiste sur la mise en appétit : « *Bravo, ton histoire me donne envie d’en lire d’autres ! »*

Le fait de poser des questions à la suite d’un texte bref dédouane l’élève de toute rupture du contrat scolaire (un *assez long* ou *un minimum de mots*)

*« Je me réjouis de lire la suite. Quel est ce film ? De quoi parle-t-il ? Qu’en as-tu pensé ? Qu’as-tu aimé ? Le moins aimé ? »* Cela atteint le but visé puisque l’élève produit un texte long commenté par deux élèves et à nouveau le professeur. Le partage des écrits porte ses fruits en favorisant une posture critique et une posture auctoriale.

Quand il y a dérapage et commentaire sur la personne de l’auteur, le contrat est rappelé, à savoir de ne pas parler de ses pairs explicitement mais de fictionnaliser.

Une deuxième série de commentaires concerne l’implication directe de l’enseignant comme sujet lecteur qui éprouve des émotions *« Ca m’a touché* ». En s’impliquant comme sujet lecteur, MP adopte une posture identifico-émotionnelle : *«Moi aussi, j’ai deux chiens, je comprends ».* Une réaction est verbalisée eu égard aux conséquences morales d’un comportement : *« Je ne voudrais pas être à la place de ton pire ennemi. »* A un auteur qui raconte une soupe au professeur, PB s’amuse à adopter une posture de naïf, victime de l’illusion référentielle : *«Je te regarderai dorénavant d’un autre œil »*

Il arrive qu’il y ait verbalisation d’une connivence dans un jugement de goût, par exemple à propos du lien évoqué entre le texte et un film. Tout cela concourt à insérer l’enseignant dans la communauté de lecture/écriture de la classe de français ; PB est à la fois un pair et un expert qui donne l’exemple en mettant en évidence l’intérêt de l’histoire narrée. Voici un premier exemple avec un commentaire sur le sujet, le type de narrateur et la portée symbolique : *« Joli texte où tu te mets dans la peau d’un chien abandonné pour nous parler de solitude. On dirait que l’écriture avec un «* je *d’invention » t’a beaucoup inspirée et a plu à Jennifer. »*

Un autre exemple engage un commentaire sur la tonalité du discours : *«Texte plein d’humour où tu te mets dans la peau d’un chien pour dénoncer, de façon légère, les mauvais traitements sur les animaux. Mais ici, l’animal se venge…. »*

L’objectif pour l’enseignant est de mettre l’élève en appétit d’écrire, de commenter et de partager. Pour ce faire, il verbalise son appétit de lecture du texte écrit par l’élève. Celui-ci est reconnu comme un auteur qui s’autorise à écrire pour un destinataire potentiellement sensible à l’intention artistique et aux effets de lecture.

**2.2. Les enjeux et les outils d’un parcours de « lecture suivie »**

Le journal d’écriture est utilisé dans tous les cours de français selon les objectifs et les besoins. Grâce à l’utilisation fréquente et régulière du journal d’écriture, PB constate une évolution notable du rapport à la lecture et à l’écriture de ses élèves. Très négatif au début de l’année, il devient de moins en moins méfiant et de plus en plus ouvert. Le fait de partager des espaces d’écriture différenciés des travaux de structuration de la langue et de son évaluation est la raison de la construction du plaisir d’écrire lié au pouvoir d’écrire, selon PB.

Les parcours de lecture suivie d’une œuvre littéraire que construit PB utilisent le journal d’écriture comme un fil rouge fédérateur. Prenons l’exemple du parcours de lecture de *Saumon d’Ahn do Huyn* qui est un conte initiatique à dimension philosophique et poétique :

« *Nous retrouvons, dans les péripéties que vit Vif-Argent, des similitudes avec notre propre vie, nos propres interrogations, nos propres combats, nos moments de découragement et l’espoir que, si nous n’abandonnons pas, notre vie sera meilleure. Il importe donc de faire entrer le jeune lecteur dans le roman par le biais de la posture identifico-émotionnelle. Celle-ci peut être sollicitée par la verbalisation de préférences de personnage, de jugement de valeur sur leur comportement et choix, ce qui favorise des liens et des comparaisons avec sa propre expérience de vie et celles rencontrées dans les fictions. En mettant en scène des personnages animaliers doués de parole et représentant des archétypes sociaux, Saumon favorise l’identification émotionnelle. Plusieurs dispositifs visent à favoriser cette identification tout en développant des compétences lectorales, scriptorales et linguistiques chez les élèves : la lecture à dévoilement progressif qui permet de construire un horizon d’attente, le journal d’écriture partagé qui développe une posture critique et, in fine, nourri par les deux premiers outils, le débat interprétatif qui optimise la lecture littéraire. Les trois dispositifs cités permettent un apprentissage de la lecture littéraire dans la mesure où lire un texte littéraire suppose d’anticiper, de formuler un jugement de goût et de valeur et de lier, c’est-à-dire de faire des liens culturels empruntés à tous les domaines artistiques*». (Boninsegni P., Lebrun, M. 2013)

Les dispositifs proposés par PB s’inscrivent donc dans le Projet-Lecture du CO genevois qui a pour ambition de mettre en œuvre un apprentissage continué de la lecture en menant des activités diverses prenant en compte tous les processus en jeu dans la lecture. Le parcours de lecture a un enjeu littéraire dans la mesure où il n’instrumente pas la littérarité de l’œuvre (seul prétexte à un travail sur la langue) mais au contraire l’optimise pour permettre le développement des compétences liées à la discipline français dans le PER.

L’enjeu du parcours de lecture élaboré par PB sur *Saumon* est de faciliter une lecture longue qui forme des lecteurs de littérature et des sujets de culture, acteurs-actrices de leurs lectures et de leurs écritures sur une œuvre littéraire et à partir de celle-ci. Il ne s’agit pas d’instrumenter une œuvre littéraire pour en faire un prétexte à travail focalisé sur les exercices de structuration de la langue mais de faire vivre la lecture littéraire comme une aventure, un voyage qui transforme le lecteur et l’initie à assumer une posture critique et auctoriale tout en appréhendant le jeu littéraire sur la langue ( Lebrun : 2005 et 2014).

**2.3. Une anthologie des héros**

PB évoque deux productions écrites longues qui ont été rendues possibles par la création d’un espace d’écritures partagées, une anthologie des héros modernes et un roman photo dans le cadre d’un concours de la ville de Genève sur le combat contre les stéréotypes de genre.[[9]](#footnote-9).

Prenons l’exemple du geste anthologique à travers l’écriture d’éloge de leur héros moderne préféré. Les choix opérés par les adolescents ont porté sur leurs idoles du football, du sport et de la musique. Il est à noter que les idoles retenues sont toutes des hommes. C’est essentiellement le copié collé d’ extraits trouvés dans des journaux et magazines sportifs ou « people » qui a permis aux anthologistes d’écrire un portrait qui soit cohérent. Il y a ici un véritable travail d’auteur qui est réalisé à travers le tri, la lecture, le choix et l’élaboration du portrait. Le geste anthologiste développe une posture de critique et d’auteur conjointes. De plus, comme dans le journal d’écriture partagé qui mélange les écritures de la réception et les écritures créatives et hypertextuelles, la réalisation d’une anthologie montre que les écritures de la réception alimentent et enrichissent les écritures de la production.

C’est la co évaluation formative qui permet aux anthologistes de s’assumer comme auteurs après avoir opéré des choix dans leurs lectures sources. Le copié collé est une pratique au fondement des écritures du net, ici la pratique familière aux jeunes est légitimée et finalisée dans une production scolaire mais originale.

Comme pair expert, PB participe à la socialisation des écrits dans le cadre d’une co évaluation formative : « *Dans la semaine de français, l’écriture d’invention ou hypertextuelle domine mais elle est nourrie par l’écriture métatextuelle. Oui, j’adopte régulièrement une posture de lecteur dans mes commentaires de textes littéraires d’élèves (journal d’écriture, rédaction de scène, de nouvelle…).* » Il ajoute  encore: « *L’apprentissage de l’écriture est un apprentissage continué dans le cadre duquel le plaisir et l’engagement sont ma visée.*».

**Quelques éléments de conclusion**

Collectés et analysés pendant une année scolaire, les commentaires de l’enseignant, expert et pair à la fois, témoignent de sa propre évolution dans son rapport à la lecture des textes écrits par ses élèves.

Les postures observées chez les élèves qui lisent et écrivent sur leurs lectures ou à partir de celles-ci sont de trois ordres : scolaire, impliqué et engagé (Lebrun : 2014). Chez l’enseignant expert, on retrouve aussi ces trois postures. Scolaire, quand il évalue et corrige. Impliqué, quand il adopte une posture identifico-émotionnelle, engagé quand il fait preuve d’attention esthétique, qu’il participe au débat interprétatif et qu’il analyse le texte d’élève comme un texte potentiellement littéraire.

Le plaisir d’écrire qui est visé pour les élèves est aussi atteint par PB qui a transformé son rapport à l’écrit de ses élèves en passant d’une posture de correcteur à celle de lecteur de texte potentiellement littéraire et créatif.

En amont et en aval d’un discours institutionnel qui fonctionne comme un programme se dessine une reconfiguration par des pratiques qui sont mises à distance et font preuve à la fois de réflexivité et d’engagement. Le but de l’enseignant-formateur est de favoriser et de partager les espaces d’écriture pour développer des compétences et des appétences liées tant en lecture qu’en écriture. Le praticien expert fait interagir les écritures métatextuelles (à propos d’un texte) et les écritures hypertextuelles (à la suite d’un texte) car il considère qu’elles se chevauchent, qu’elles constituent des formes textuelles de réception et qu’il convient de les faire interagir pour développer l’acculturation écrite et la créativité dans une posture d’auteur affirmée. Genette ne dit pas le contraire dans *Bardadrac.* Quand on lui demande s’il aurait aimé être un écrivain, il s’étonne de la question car il considère que son travail de critique fait de lui à part entière un écrivain. Il refuse de séparer l’écriture métatextuelle de l’écriture hypertextuelle et créative dévolue aux écrivains. De fait, quelle que soit le type d’écriture en jeu, l’assumer en ciblant un destinataire fait du scripteur un auteur critique et créatif à part entière.

Bibliographie

BONINSEGNI, P. et LEBRUN, M. (2013) : *Parcours de lecture en 9H, Saumon d’Ahn Do-Huyn,* Enseignement secondaire 1- cycle d’orientation-groupe de français, Genève.

BUCHETON, D. (1999) : « Les postures des élèves au collège », dans Patrick Demougin et Jean-François Massol (dir.) *Lecture privée, lecture scolaire. La question de la littérature à l’école,* CRDP de Grenoble, 137-150.

DO- HUYN Ahn (1996): *Saumon ,* Paris, éd. Picquier, trad.2008 puis 2011, coll. de poche

DUFAYS J. –L. (Éd.) (2007) : Introduction dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, UCL Presses universitaires de Louvain, collection Recherches en formation des enseignants et en didactique.

DUMORTIER, J.-L. (2001): *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique.* Bruxelles : De Boeck Duculot.

GENETTE, G. (2006) : *Bardabrac,* Paris, Seuil, collection Fiction & Cie.

GENETTE, G. (1997) : *L’œuvre d’art*, Paris, Seuil.

LEBRUN, M. (2005) : *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l’école*, Cortil-Wodom, Belgique, Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques

LEBRUN, M. (2008): La question du prosélytisme lectoral“, *Repères*, no38, *Dimensions socioculturelles de l’enseignement du français à l’école primaire*, Lyon, INRP, 151-166.

LEBRUN, M. (2010): *La classe de français et de littérature*, Cortil-Wodom, Belgique, Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques

LEBRUN, M. (2014) : Le jugement de goût et de valeur : une question d’engagement, in Langue, littérature et didactique, hommages à Jean-Louis Dumortier, Presses universitaires de Namur : CEDOCEF, collection diptyque, pp. 126-152.

PERNIN, F. (2008), *Petite philosophie du lecteur,* Cahors, Éd. Milan.

TODOROV, T. (2007) : La *littérature en péril,* Paris, Flammarion, coll. Café Voltaire.

VERMERSCH, P. (1994/ 2006), *L’entretien d’explicitation*, Paris, ESF.

**Annexe 5: Martine Bréchet**

****

**Annexe 6 : Liste actualisée des acteurs du séminaire de recherche-action–formation autour d’une didactique de l’interculturalité du loup**

**Séminaire de recherche-action-formation**

**Liste des participants et partenaires**

**HEP BEJUNE**

**Titre(s) :** Une nouvelle approche de la formation à et par la recherche à travers la didactique des langues et de l’interculturalité

Le loup dans une didactique interculturelle des langues sur l’ensemble de la scolarité

A pas de loup vers la recherche avec le loup

**Responsable du projet** : Marlène Lebrun : [marlene.lebrun@hep-bejune.ch](mailto:marlene.lebrun@hep-bejune.ch)

**PF5 recherche : Francesco Arcidiacono, responsable** ([francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch](mailto:francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch))

**Unité de recherche 1 :** Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire ([bernard.wentzel@hep-bejune.ch](mailto:bernard.wentzel@hep-bejune.ch))

**Unité de recherche 2 :** Interactions sociales dans la classe et approches didactiques ([marcelo.giglio@hep-bejune.ch](mailto:marcelo.giglio@hep-bejune.ch))

1. **Partenaires HEP et cantonaux**

**Formatrices HEP didacticiennes du français** : Martine Brêchet ([martine.brechet@hep-bejune.ch](mailto:martine.brechet@hep-bejune.ch)), Emilie Schindelholz ([emilie.schindelholz@hep-bejune.ch](mailto:emilie.schindelholz@hep-bejune.ch)), Françoise Villars ( [francoise.villars@hep-bejune.ch](mailto:francoise.villars@hep-bejune.ch)), Patricia Rothenbühler (patricia.[rothenbuehler@hep-bejune.ch](mailto:rothenbuehler@hep-bejune.ch)), Christine Riat ([christine.riat@hep-bejune.ch](mailto:christine.riat@hep-bejune.ch))

**Médiathécaire** : Sophie Golay Gasser, responsable de la médiathèque de la HEP à Porrentruy : sophie.golay-gasser@hep-bejune.ch

**Directeur et enseignant-e-s de l’école primaire Oiselier** : Michel Boil, Bernadette Fleury, Enrique Lenglet, Justine Rérat, Clara Kay, Mégane Frein, Sandrine Reyes, Elodie Gschwind

Chaque enseignant-e a une adresse personnelle électronique sous forme prénom.nom@ju.educanet2.ch

[ep.porrentruy@ju.educanet2.ch](https://mail.hep-bejune.ch/owa/redir.aspx?C=Hp1EIyIOe0monqi8KTpYHzopDSuLhtIIxYYR_4OF7ccV373IvZv4n2gykR4orf1rhlpfUO2-yYk.&URL=mailto%3aep.porrentruy%40ju.educanet2.ch): courriel de l’école

**FEE** : Sonia Chiffelle ( formatrice de terrain et enseignante en 3H au Val de Ruz :Boudevilliers)

Sonia.chiffelle@rpn.ch

**Etudiant-e-s Bachelor**: Nicolas Steullet, Pauline Huguenin-Dezot, Hélène Grisel, Valérie Mottaz, Michel Aubry, Stelvio Musumeci

Tous les étudiants ont une adresse déclinée sous la forme suivante :

Prénom.nom@hep-bejune.ch

**Enseignantes (bachelor obtenu en juin 2015**) : Magda Venancio ( [magda.venancio@be.educanet2.ch](mailto:magda.venancio@be.educanet2.ch)) (Moutiers), Cindy Kläy (congé maternité) ( [cindy.klaey@hep-bejune.ch](mailto:cindy.klaey@hep-bejune.ch))

**Editrice**: Virginie Kremp (Migrilude): [virginie.kremp@migrilude.com](mailto:virginie.kremp@migrilude.com)

[www.migrilude.com](http://www.migrilude.com)

Editions jeunesse plurilingue

**Valéry Rion**, professeur de français et d’histoire au lycée cantonal à Porrentruy

Doctorant en littérature du XIX ème

**2. Partenaires externes**

**Partenaires à l’international**

**Partenaires marocains**  (**CeRMEF Marrakech** : **Dr Rachida Elqobai** ([elqobai@hotmail.com](mailto:elqobai@hotmail.com))

et **Dr Brahim Hanai**, enseignant, écrivain, auteur de pièces de théâtre **CeRMEF : Centre régional des métiers de l’éducation et de la formation**

[**brahim.hanai@gmail.com**](mailto:brahim.hanai@gmail.com)

Doctorante : **Sanaa Bassitoun :** [sanaahope@hotmail.com](mailto:sanaahope@hotmail.com)

Université Chouaïb Doukhali, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, El Jadida

Ecole doctorale : Représentations (inter) culturelles : langue, littérature et art

Codirection de sa thèse «  Les pratiques de l’écrit dans l’enseignement du FLE au Maroc » avec Dr. Abdessalam Hbabou

°**Partenaires français (AFEF** : [www.afef.org/blog/](http://www.afef.org/blog/))

Association française des enseignants de français

Antenne de la FIPF : fédération internationale des professeurs de français

Viviane Youx : présidente de l’AFEF ( [vivianeyoux@gmail.com](mailto:vivianeyoux@gmail.com))

AFEF ([afef.contact@gmail.com](mailto:afef.contact@gmail.com))

|  |
| --- |
|  |
|  | Dominique BUCHETON (dominique.bucheton@wanadoo.fr); Françoise GIROD (francoise.girod@ac-versailles.fr); Yves Zarka (yves.zarka@chemins-de-traverse.fr); Gilles Gosserez (g.gos@orange.fr); Jacques DAVID (jak.david@orange.fr); Lionel Povert (lpovert@free.fr); Serge Herreman (herreman.serge@wanadoo.fr); Pierrette PENIN (cpenin@club.fr); Brigitte Carayon (Brigitte.Carayon@ac-montpellier.fr); Gérard Malbosc (gerard.malbosc@gmail.com); Isabelle Henry (isabelhenry@orange.fr); Joelle THEBAULT (joelle.thebault2@gmail.com); Dominique Seghetchian (seghetchiand@yahoo.fr); Ande Poggi ([ande.poggi@gmail.com](mailto:ande.poggi@gmail.com)) |

°**Partenaires camerounains**

Université de Yaoundé I: Professeur Barnabé Mbala Ze, sémioticien et doyen de la faculté des sciences de l’éducation de l’université de Yaoundé I, Cameroun),

[mbalaze@yahoo.fr](mailto:mbalaze@yahoo.fr)

°**Partenaires algériens**

Université de Guelma

Dr Nourredine Bahloul, MCF HDR

Dr Amel Naaba, responsable d’un séminaire de master de littérature sur le conte

°**Partenaires Lucernois**

Dr Victor Saudan

[victor.saudan@unibas.ch](mailto:victor.saudan@unibas.ch)

Directeur du réseau Francophonie de l’AUF

**°Partenaire belge**

Pr Jean-louis Dumortier

Professeur ordinaire émérite, université de Liège

Didacticien du français

Liste actualisée le 20 décembre 2015

1. Les méthodes d'apprentissage de la lecture silencieuse et visuelle ont appris à faire l'économie du passage forcé à la lecture à voix haute qui était souvent une lecture répétitive et ânonnée. [↑](#footnote-ref-1)
2. Cf. *Regards neufs sur la lecture*, sous la direction de Ginette Cacérès, avec la collaboration de J. Dumazedier, J.Hassen folder, G. Jean, Editions du seuil, 1961. [↑](#footnote-ref-2)
3. Cf. op.cit., Georges Jean. p.125 [↑](#footnote-ref-3)
4. Voir Georges Le Roy, *Grammaire de la diction française*, Editions Jacques Grancher, 1967. [↑](#footnote-ref-4)
5. Voir en particulier, *A l'école de la poésie*, Georges Jean, Editions Retz, 1989; réédité sous le titre *Comment faire* découvrir la poésie à l'école, 1997. [↑](#footnote-ref-5)
6. G. Genette (1997) distingue les relations métatextuelles des relations hypertextuelles dans le phénomène d’intertextualité qu’il analyse dans *L’œuvre d’art*. [↑](#footnote-ref-6)
7. Je précise que la terminologie utilisée-objectifs d’enseignement-apprentissage, genres textuels, texte qui relate, etc- est celle en vigueur dans le PER. L’utilisation des guillemets en constitue un indicateur. [↑](#footnote-ref-7)
8. Je remercie chaleureusement Pascal Boninsegni de m’avoir ouvert l’espace de ses pratiques et réflexions d’enseignant-formateur du CO puis de l’ECG. [↑](#footnote-ref-8)
9. Les élèves mettent en scène la rencontre amoureuse de deux jeunes mal dans leur peau à cause de leur orientation professionnelle. Le premier est un jeune noir qui a choisi de devenir sage-femme et le deuxième une jeune fille qui est chef de chantier. [↑](#footnote-ref-9)