

Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs? Regards croisés France, Belgique, Québec

Magali Brunel, Université de Grenoble-Alpes (LITEXTRA)

Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain (IACCHOS, CRIPEDIS)

Judith Émery-Bruneau, Université du Québec en Outaouais

S'inscrivant dans le prolongement direct du précédent cet article vise à documenter différents aspects de la progression des apprentissages et des dispositifs d'enseignement entre deux niveaux de l'enseignement secondaire sur la base de données recueillies dans trois pays différents selon le même protocole. Si notre première enquête nous a permis de caractériser les compétences de lecture manifestées par les élèves et les dispositifs mis en place par leurs enseignants dans des classes de trois niveaux scolaires différents en France et en Belgique, nous avons souhaité ensuite approfondir l'analyse en l'élargissant à des données québécoises et en resserrant la focale sur des classes de 6^e et 9^e années de l'enseignement obligatoire (12 ans et 15 ans).

Pas plus que l'enquête précédente, celle-ci n'est une recherche achevée portant sur des données définitives. Il s'agit plutôt d'une nouvelle étape dans un projet pluriannuel, dont les données et l'équipe s'accroissent au fil du temps¹, et qui comporte deux volets : l'un « quantitatif », centré sur les performances des élèves, l'autre « qualitatif », centré sur les pratiques enseignantes. Après un rapide cadrage théorique et méthodologique, notre objectif ici sera d'abord de présenter brièvement nos constats relatifs au premier volet : quelles évolutions observe-t-on dans les performances des élèves en lecture de 12 à 15 ans, et quelles spécificités relève-t-on dans les trois pays? Nous nous attarderons ensuite sur le second volet pour interroger les choix didactiques des enseignants : quels schèmes de leçons, quels genres d'activités scolaires et quels aspects textuels privilégient-ils?

1. Un cadre théorique et méthodologique confirmé, des données multipliées

Pour l'essentiel, le cadrage théorique et le design méthodologique de cette recherche ont été développés dans l'article précédent. Qu'il nous suffise ici de préciser que, si l'étude des performances des élèves en lecture autonome est l'objet habituel des enquêtes PISA, nous l'appuyons pour notre part sur les travaux relatifs aux processus de lecture qu'ont développés tant les théoriciens de la réception (Eco, Picard, Jouve...) que les didacticiens de la lecture (Rouxel, Tauveron, Dufays...) en nous inspirant tout particulièrement des travaux de Manon Hébert (2013). Quant à l'analyse des pratiques enseignantes, si, dans notre article précédent, nous l'avons surtout appuyée sur des travaux relevant de la didactique comparée (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), nous la référons cette fois davantage aux travaux sur la forme scolaire (Vincent, 1994) ainsi qu'à l'analyse des synopsis et des leçons qu'ont développée notamment Schneuwly et Dolz (2010), Marlair et Dufays (2009, 2011, 2014) et à la notion de « genre d'activité scolaire » (GAS) proposée par Aeby-Daghé (2014).

¹ Cf. les contributions de Dufays et Brunel dans *Repères* n° 51 (2015a), dans *La Lettre de l'AIRDF* n° 58 (2015b) et dans l'ouvrage collectif *Didactiques du français et de la littérature* (2016).

Pour étudier les performances de lecture autonome, comme dans notre première recherche, nous avons procédé en faisant lire aux élèves de différents pays et niveaux d'âge un texte commun – la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » – et en leur soumettant un questionnaire commun, dont nous avons ensuite traité les réponses à l'aide d'une grille d'analyse *ad hoc*. Quant à notre étude des pratiques enseignantes, elle s'appuie à nouveau sur le film et la transcription des séances au cours desquelles les enseignants ont présenté une leçon à leur manière sur ce même texte. Toutefois nous avons délaissé cette fois la grille d'analyse fondée sur les trois types de « genèse » distingués par Chevallard pour nous intéresser à trois nouvelles dimensions mobilisées dans ces leçons : les genres d'activités scolaires transversales, les genres d'activités scolaires propres aux leçons de lecture / littérature et les dimensions du texte travaillées.

Nos données enfin concernent toujours des écoles secondaires issues de milieu urbain ou péri-urbain relevant d'un indice socio-économique (ISE) moyen ou favorisé (le même dans chacun des pays), mais nous nous sommes limités cette fois aux tranches d'âge de 12 et de 15 ans. En revanche, nous avons multiplié par quatre le nombre de ces sources, sans pour autant nous imposer un recueil équivalent dans chacun des pays à ce stade intermédiaire du projet. En l'occurrence, nous avons observé 20 classes : 2 belges, 6 québécoises, 12 françaises, soit 518 élèves en tout, dont 256 de 12 ans et 262 de 15 ans.

Les profils des classes se présentent comme suit :

Belgique : 2 classes d'une école secondaire de Bruxelles, milieu urbain, ISE moyen

- 1 classe de 12 ans (1^{re} secondaire) : 24 élèves
- 1 classe de 15 ans (4^e secondaire) : 26 élèves

France : 12 classes de 5 écoles secondaires différentes, milieu urbain, ISE moyen

- 6 classes de 12 ans (5^e Collège) : 141 élèves, dont 23 dans la classe observée
- 6 classes de 15 ans (2^e Lycée) : 169 élèves dont 22 dans la classe observée

Québec : 6 classes d'une école secondaire de Gatineau, milieu urbain, favorisé

- 3 classes de 12 ans (1^{re} secondaire) : 91 élèves, dont 33 dans la classe observée
- 3 classes de 15 ans (4^e secondaire) : 67 élèves, dont 20 dans la classe observée

Total : 20 classes du secondaire, 518 élèves : milieu urbain, ISE varié, dont :

- 10 classes de 12 ans : 256 élèves, dont 80 (3 classes) observés
- 10 classes de 15 ans : 262 élèves, 68 (3 classes) observés

2. Les performances des élèves en lecture autonome

2.1. Question de méthode

Pour traiter nos données, nous avons mis au point une grille d'analyse organisée en trois grandes opérations. La première concerne la compréhension des contenus clés de la diégèse, que nous avons identifiés à 16 éléments. La deuxième concerne la façon dont les élèves ont apprécié le texte et les différents types de critères qu'ils ont mobilisés à cette fin, par exemple le critère moral ou le critère référentiel. Et la troisième concerne le ou les message(s) que les élèves attribuent à l'auteur, c'est-à-dire leurs interprétations, que nous avons regroupées en différents types. Cette grille combine donc une

opération fondée sur les contenus « objectifs » du texte (la compréhension) et deux autres qui reposent sur les réponses subjectives des élèves (l'appréciation et l'interprétation).

Cette contribution étant centrée sur la progression des performances de lecture entre 12 et 15 ans, nous nous limitons à pointer les moyennes obtenues par l'ensemble des élèves de chaque tranche d'âge, en distinguant les scores de chaque pays. Ces moyennes apparaissent dans les tableaux 1 et 2 ci-dessous, dans les colonnes bleues.

CLASSES DE 12 ANS

	Compréhension (question 1)																		Appréciation (question 2)						Interprétation (question 3)															
	Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratara	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquiescir d'autres toiles	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga	Déception finale	Nombre total d'éléments repris	Impression de qualité (de ++ à --)	Résumé composé d'extraits ?	Valence de l'appréciation (+ ou -)	Gout général pour l'acte de lire	Critère moral	Critère référentiel	Critère narratif	Critère émotionnel	Critère esthétique et/ou langagier	Critère de lisibilité (logos/comptab)	Nombre total de critères mobilisés	quelle d'innocence hauritié à soit de posséder, arroseur arrosé	ne pas se fier aux apparences / être plus méfiant, critique	Critique du matérialisme (pas besoin d'argent pour être heureux)	Critique de la malhonnêteté (il ne faut pas tromper autrui)	Critique de l'égoïsme	Mise en évidence de la relativité des envies	(Contresens) Importance d' relation d'amitié ; de partage	(Contresens) Importance de s'amuser dans la vie	(Ambigu) Importance d'accomplir ses rêves	Autre	Nombre total d'interprétations mobilisées
FR 12-141 élèves	85	120	84	94	108	114	100	66	29	35	28	72	30	88	42	84	34	1213	8,6			1	51	36	25	10	11	19	122	16	26	59	6	5	1	16	0	2	16	147
BE12-24 élèves	24	19	11	14	20	18	8	11	3	10	4	13	7	16	11	18	10	222	14+ 5+	3 ou 15+	1	12	6	7	0	0	4	30	1	6	13	2	0	0	6	0	0	2	26	
																		9,3											1,3										1,1	
QC12-91 élèves	27	53	24	47	66	57	54	39	2	19	4	20	8	32	7	44	17	521	5,7		60-28+ 2+ 150	8	10	11	55	NA	11	29	124	7	23	32	3	1	0	14	2	4	6	92
																														1,4									1	
TOTAUX 256 élèves	136	192	119	155	174	189	162	116	24	64	36	105	45	136	60	146	61	1956	7,6			10	73	53	87	NA	22	52	276	24	55	104	11	6	1	36	2	6	24	265
%	53,1	75	46,5	60,5	68	73,8	63,3	45,3	9,4	25	14,1	41	17,6	53,1	23,4	57	23,8	44,7				3,9	28,5	20,7	34	NA	8,6	20,3	6,5	9,4	21,5	40,7	4,3	2,3	0,4	14,1	0,8	2,3	9,4	10

Tableau 1. Performances en lecture autonome des classes de 12 ans

CLASSES DE 15 ANS

	Compréhension (question 1)																			Appréciation (question 2)								Interprétation (question 3)													
	Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : description	Arrivée dans l'île de Taratonga	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquiescer d'autres toiles	Origine présumée des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga	Description finale	Nombre total d'éléments repris	Impression de qualité (de ++ à --)	Résumé composé d'extraits ?	Valence de l'appréciation (t ou -)	Gout général pour l'acte de lire	Critère moral	Critère référentiel	Critère narratif	Critère émotionnel	Critère esthétique et/ou langagier	Critère de libellé (longueur/complète)	Nombre total de critères mobilisés	quête d'innocence hantée à la fois de posséder, arroiser, arroisé	ne pas se fier aux apparences / être plus méfiant, critique	Critique du matérialisme (pas bon d'argent pour être heureux)	Critique de la malhonnêteté (il ne faut pas tromper autrui)	Critique de l'égotisme	Mise en évidence de la relativité des envies	(contresens) Importance d'une relation d'amitié ; de partage	(contresens) Importance de s'amuser dans la vie	(ambigu) Importance d'accomplir ses rêves	Autre	Nombre total d'interprétations mobilisées	
FR 15-169 élèves	138	155	109	129	164	152	158	149	32	51	44	126	79	117	79	157	69	1908	11,3				1	117	46	47	19	13	24	267	53	45	111	13	11	1	13	0	1	18	166
BE15-26 élèves	26	26	18	25	20	22	22	17	9	19	7	19	9	20	19	24	20	308	21+		18+	0	8	11	17	1	6	4	47	12	11	13	2	1	0	0	0	0	2	38	
QC15-67 élèves	39	49	20	52	50	47	47	32	9	19	9	31	21	31	9	37	27	524			41+	3	32	11	34	NA	11	15	106	25	22	15	8	6	2	4	1	3	3	88	
TOTAUX 262 élèves	203	230	147	206	234	221	227	198	50	89	60	176	109	168	107	218	116	2740	10,5		19-	4	157	68	98	NA	30	43	420	90	78	139	23	18	3	17	1	4	23	292	
%	77,5	87,8	56,1	78,6	89,3	84,4	86,6	75,6	19,1	34	22,9	67,2	41,6	64,2	40,8	83,2	44,3	61,8				1,5	59,9	26	37,4	NA	11,5	16,4	22,9	34,4	29,8	53,1	8,8	6,9	1,1	6,5	0,4	1,5	8,8	11	

Tableau 2. Performances en lecture autonome des classes de 15 ans

2.2. Quelles évolutions de 12 à 15 ans?

2.2.1. Du côté de la compréhension

On constate en moyenne une nette amélioration des taux de compréhension entre 12 et 15 ans, puisque les élèves passent de 44,7 % à 61,8 % des items identifiés, soit un bond de 17 %. Ces progrès se manifestent de manière très homogène : les 5 items les plus réussis à 12 ans sont aussi les mieux réussis à 15 ans. De la même façon, les 2 items les plus difficiles à percevoir à 12 ans sont également les moins bien perçus à 15 ans. Ainsi, il semble que l'accès au sens s'effectue de manière progressive par la saisie des items les plus accessibles d'abord, puis par les plus complexes, les items les plus et les moins faciles étant les mêmes pour tous les élèves aux différents âges.

2.2.2. Du côté de l'appréciation

On observe également un enrichissement des critères d'appréciation : les élèves de 12 ans mobilisent à peine 1,1 critère, tandis que la moyenne s'élève à 1,6 critère à 15 ans. Il est notable que l'hétérogénéité du nombre de réponses mobilisées est maximale à 12 ans, alors qu'à 15 ans, les critères deviennent assez homogènes. Enfin, alors qu'un tiers des élèves de 12 et 15 ans se montrent sensibles au critère narratif, on observe un bond spectaculaire du critère moral, qui à 15 ans (60 %) devient le premier et se trouve massivement mobilisé.

2.2.3. Du côté de l'interprétation

Enfin, en ce qui concerne l'interprétation, les moyennes augmentent également puisque, si l'on identifie 1 élément d'interprétation à 12 ans, ce nombre augmente de 50 % à 15 ans. Ce processus est celui pour lequel les résultats entre les panels français, belges et québécois sont le plus homogènes. On note particulièrement un développement de l'interprétation de la critique du matérialisme, qui passe de 41 % à 53 %, et devient le critère d'appréciation principal à 15 ans. Surtout, on constate un bond spectaculaire (de 9 % à 34 %) de la perception du scénario de l'« arroseur arrosé » au sein de la nouvelle, qui constitue une prise de recul supplémentaire sur la diégèse. Ainsi, il semble que, de 12 à 15 ans,

l'interprétation du sens du texte « décolle » progressivement du sens littéral pour atteindre plusieurs niveaux de sens de plus en plus abstraits.

2.3. Spécificités des profils des classes dans les trois pays

Nous pouvons enfin formuler quelques constats sur les spécificités des résultats obtenus dans les classes belges, françaises et québécoises.

En premier lieu, les élèves des deux classes belges présentent des performances nettement meilleures en compréhension que ceux des classes françaises et québécoises, notamment dans l'identification du profil du narrateur. Faut-il voir là un effet « contexte » ? Ou un effet « enseignant(s) » ? Il est impossible pour le moment de le dire, mais l'importance de la différence invite à creuser l'analyse.

Ensuite, comme nous l'avions déjà constaté dans nos études exploratoires, c'est parmi les élèves français qu'on trouve ceux qui ont le moins d'aisance à développer une appréciation du texte, mais aussi, à l'inverse, ceux qui sont les plus attentifs à la dimension morale du récit. L'attention à la morale serait-elle plus importante dans les pratiques et dans les choix des corpus en France (en lien avec les genres de la fable et du conte, fort marqués dans les programmes) ? Ici encore, l'enquête doit être poursuivie.

Par ailleurs, les élèves québécois sont ceux qui s'engagent le plus, dès l'âge de 12 ans, dans une appréciation du texte, cette attitude apparaissant donc dans une certaine mesure comme indépendante de la qualité de leur compréhension.

Ces constats, qui ne prétendent bien sûr en rien à la généralisation, doivent être confirmés et étayés, mais, comme on le voit, ils permettent de poser de bonnes questions et de formuler des hypothèses intéressantes.

3. Les choix didactiques des enseignants

Il s'agit à présent d'étudier les dispositifs d'exploitation collective de la lecture du texte spontanément mis en œuvre par les enseignants après la passation du questionnaire. Comme annoncé, nous chercherons à caractériser leurs différents choix en portant notre attention successivement sur les organisations générales des leçons, sur les genres d'activités d'enseignement de la lecture/littérature, et enfin sur les aspects littéraires du texte traité.

3.1. Profil des enseignants

Avant cela, un mot s'impose sur le profil des six enseignants dont les leçons ont été analysées. Les enseignants belges et français n'ont plus besoin d'être présentés puisqu'ils sont ceux dont nous avons déjà analysé les pratiques dans le précédent article. Les deux enseignantes québécoises, quant à elles, ont suivi une formation de quatre ans pour enseigner le français au secondaire, ainsi qu'une autre discipline (histoire pour l'une et morale pour l'autre). Celle de 1^{re} secondaire enseigne depuis 13 ans et celle de 4^e secondaire depuis 12 ans. Elles travaillent toutes les deux en milieu urbain (Gatineau) dans une école de catégorie moyenne / favorisée et enseignent dans des classes hétérogènes.

Moyenne d'âge et niveau scolaire	Pays	Nombre d'élèves	Profil de la classe (indice ISE, type de contexte)	Profil de l'enseignant(e)
12 ans – 1 ^{re} secondaire	B	24	ISE 10, contexte urbain (Bruxelles)	41 ans, gradué en théâtre (3 ans d'études), 7 ans d'expérience
12 ans – 5 ^e (collège)	F	24	PCS catégorie moyenne/favorisée contexte péri-urbain.	35 ans, certifiée (4 ans d'étude), 9 ans d'expérience.
15 ans – 4 ^e secondaire	B	26	ISE 10, contexte urbain (Bruxelles)	54 ans, licenciée et agrégée universitaire (5 ans d'études), 33 ans d'expérience
12 ans – 1 ^{re} secondaire	Q	33	catégorie moyenne/favorisée contexte urbain (Gatineau)	37 ans, baccalauréat en enseignement, bi-disciplinaire français/histoire (4 ans d'études), 13 ans d'expérience
15 ans – Seconde (lycée)	F	22	catégorie moyenne/favorisée contexte péri-urbain	40 ans, agrégée (5 ans d'étude), 14 ans d'expérience.
15 ans – 4 ^e secondaire	Q	20	catégorie moyenne/favorisée contexte urbain (Gatineau)	38 ans, 37 ans, baccalauréat en enseignement, bi-disciplinaire français/morale (4 ans d'études), 12 ans d'expérience

Tableau 3. Caractéristiques de l'échantillon enseignant

3.2. Les schèmes transversaux des leçons

Notre première analyse portait sur l'organisation générale des leçons qu'en référence à Vergnaud² (1994) nous avons nommée structure en *schèmes* transversaux. Pour distinguer ces schèmes, nous nous sommes appuyés sur le modèle genevois d'analyse des formes sociales de travail en classe (Dolz, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 2010), à qui nous avons emprunté les catégories de *travail individuel*, de *travail de groupe*, de questionnement sous forme de *cours dialogué* et d'*exposé magistral*. Ensuite, dans le prolongement de nos propres analyses (Marlair et Dufays, 2009, 2011), nous avons complété cette grille en y ajoutant les notions de *discussion méthodologique* (moments où l'enseignant négocie des consignes avec les élèves) et d'*intermède* (moment où le cours habituel de la classe est perturbé ou interrompu d'une manière ou d'une autre). Notre grille associe ainsi des éléments issus de modèles théoriques antérieurs et d'autres qui résultent de l'analyse empirique. Elle nous a permis d'établir le *budget-temps*, absolu (temps total consacré à l'activité) puis relatif (pourcentage sur l'ensemble de la leçon), consacré à chaque catégorie retenue.

² Pour Vergnaud (1994), le schème est une classe de situations où l'action d'un sujet est organisée avec régularité : « un schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données ». Plus précisément, Dufays (2005) y voit un ensemble organisé d'actions, relevant d'une « logique abstraite, globale, conceptuelle (par exemple l'organisation d'une leçon en étapes de travail successives) ».

<i>Classes de 12 ans</i>	Belgique (46 min.)	France (85min)	Québec (73 min.)	Total (204 min.)
Discussion méthodologique	2min.30 (5 %)			2 min. 30 (1,2 %)
Exposé magistral	7 min. (15 %)	6 min (7 %)	9 min. (12 %)	22 min. (10,8 %)
Travail de groupe	10 min. (22 %)			10 min. (4,9 %)
Cours dialogué (questions-réponses)	24 min.30 (53 %)	48 min. (56 %)	40 min. (55 %)	112 min. 30 (55,1 %)
Travail individuel		21 min. (25 %)	11 min. (15 %)	32 min. (15,7 %)
Intermèdes	2 min. (4 %)	10 min. (12 %)	13 min. (18 %)	25 min. (12,3%)

Tableau 4. Résultats pour les classes de 12 ans³

<i>Classes de 15 ans</i>	Belgique (49 min.)	France (55 min)	Québec (96 min.)	Total (200 min.)
Discussion méthodologique		1min 30 (3 %)		1 min. 30 (0,8 %)
Exposé magistral	3 min. (7 %)	1min 30 (3 %)	23 min. (24 %)	24 min. 30 (12,3 %)
Travail de groupe			46 min. (48 %)	46 min. (23 %)
Cours dialogué (questions-réponses)	39 min. (80 %)	44 min (80 %)	16 min. (17 %)	99 min. (49,5 %)
Travail individuel		2 min (5 %)		2 min. (1%)
Intermèdes	7 min. (14 %)	6 min (11 %)	11 min. (11 %)	24 min. (12 %)

Tableau 5. Résultats pour les classes de 15 ans

Trois éléments saillants nous paraissent se dégager de la comparaison de ces données.

En premier lieu, un dispositif est à la fois commun aux deux classes d'âges et dominant dans l'ensemble des séances, celui du *cours dialogué* (55 % à 12 ans, 50 % à 15 ans), tandis que l'exposé magistral ne totalise que 12 % du temps de la séance. Ce résultat paraît manifester l'importance accordée par les enseignants à la nécessaire interaction élève / professeurs que les travaux en didactique ont mis en évidence. En outre, cette prédominance des cours dialogués ne serait-elle pas un

³ Les couleurs bleue, puis jaune, puis rose indiquent les activités les plus mobilisées. Le noir signale les catégories non mobilisées dans tel ou tel pays.

signe de l'importance donnée à la compréhension commune du texte? Elle vient également confirmer certaines recherches genevoises :

Parmi les formes sociales du travail en classe (travail individuel, en dyades, en groupes, procédures de questionnement, explication magistrale et correction individuelle), les procédures de questionnement et le dialogue exploratoire prennent une place majeure chez tous les enseignants observés. (Dolz, 2008 : 45)

Toutefois, ce premier constat nous paraît devoir être nuancé par les conditions mêmes de l'expérience. Celles-ci en effet comportent deux biais, l'un qui tient au choix du texte, imposé, sans être associé à priori à un appareil didactique ni figurer dans les manuels, l'autre qui tient au fait que les enseignants, se sachant observés, adaptent inévitablement leurs pratiques. Cela du moins permet de noter que, dans leurs représentations, le cours dialogué leur paraît plus judicieux à « montrer » qu'un cours magistral.

La comparaison des catégories privilégiées dans les deux classes d'âge permet par ailleurs de constater que, de 12 à 15 ans, le schème transversal dont le budget-temps progresse le plus est l'activité de travail individuel, ce qui semble indiquer que les enseignants suscitent de plus en plus l'autonomie des élèves à mesure qu'ils grandissent. En revanche, la comparaison entre les classes belges, françaises et québécoises, que nous supposons significative, indique que les enseignants des trois pays utilisent des schèmes transversaux très convergents, qui ne sont pas marqués par une influence culturelle spécifique : voilà qui confirme la grande généralité et le caractère transnational de la forme scolaire (ce qui confirme les propos d'Émery-Bruneau et Ronveaux dans ce même ouvrage).

3.3. Les modes d'approche du texte et les genres d'activités scolaires propres aux leçons de lecture-littérature

3.3.1. La notion de genre d'activité scolaire (ou GAS) selon Aeby Daghé (2014)

Pour analyser les séances filmées, nous avons choisi d'utiliser la notion de genre d'activité scolaire (GAS) propres aux leçons de lecture-littérature au sens où l'entend Aeby Daghé. Nous avons donc repris les 12 GAS qu'elle a identifiés (2008 ; 2014) pour analyser des séquences d'enseignement de la lecture de textes littéraires, lesquels relèvent de quatre modes de relation au texte (appropriation, commentaire, discours sur la réception, discours sur la production).

L'appropriation du texte porte essentiellement sur les contenus du texte et la diégèse, mais aussi sur la *présentification* de l'objet enseigné (Schneuwly, 2000), et se décline en trois GAS : résumé, lecture à haute voix et lecture à la maison. Le commentaire du texte porte sur un fragment ou un extrait du texte et se décline en trois GAS : « *l'explication de texte*, correspondant à une sélection des contenus d'enseignement du point de vue du texte, le *travail sur la compréhension*, correspondant à une sélection du point de vue du lecteur et *l'étude*, correspondant à une sélection du point de vue de l'objet enseigné » (Aeby Daghé, 2014 : 108). Enfin, le discours sur la réception et la production renvoie à une conception de la lecture comme une activité de communication (effets et horizon du texte, interactions entre les lecteurs) et au texte comme une production humaine, historiquement et socialement constituée. Deux GAS témoignent de l'ancrage de la réception des œuvres (mise en réseau et présentation du texte) et quatre GAS relèvent de la production, faisant appel à des savoirs littéraires ou humanistes (débat interprétatif, discussion thématique, expression d'avis sur le texte et production de texte).

Modes d'approches du texte	Genres d'activités scolaires
Appropriation du texte	Résumé
	Lecture à haute voix
	Lecture à la maison
Commentaire du texte	Explication de texte
	Travail sur la compréhension
	Étude de dimensions de l'objet
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d'autres textes)
	Présentation de texte
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif
	Discussion thématique
	Expression d'avis sur le texte
	Production de texte

Tableau 6. Modes d'approches du texte et genres d'activités scolaires

Pour chaque leçon, nous avons procédé à un découpage des verbatims pour produire des synopsis, lesquels permettaient une analyse multifocale centrée sur au moins trois dimensions : le temps de travail, les objets enseignés et les GAS / modes d'approches du texte.

3.3.2. Les GAS : résultats pour les classes de 12 ans

Deux modes d'approche du texte se distinguent dans les classes de 12 ans : le commentaire du texte, qui représente 25 % du temps de travail (52 min.) et qui est particulièrement marqué par le travail sur la compréhension, et le discours sur la production du texte, qui représente près du tiers du temps de travail (32 %, soit 66 min.), dont 12 % (25 min.) relèvent de l'écriture créative et 10 % (20 min.) de la discussion thématique. Le discours sur la réception du texte est le mode d'approche le moins mobilisé, soit 3 % du temps de travail sur la nouvelle.

L'explication de texte ne semble pas être un GAS présent dans les classes de 12 ans, contrairement aux classes de 15 ans. Quelques particularités nationales se sont aussi révélées. L'étude de notions de grammaire textuelle est observée dans la classe québécoise pendant 10 % du temps de travail de la leçon (7 min.). En revanche, il n'y a pas eu de débats interprétatifs dans la classe québécoise, contrairement aux classes belge et française, pas plus que de mise en réseau de la nouvelle avec d'autres textes, ni de lecture à haute voix.

Classes de 12 ans		Belgique (46 min.)	France (85 min.)	Québec (73 min.)	Total (204 min.)	Total (204 min.)
Appropriation du texte	Résumé	5 min.		9 min.	14 min.	28 min.
	Lecture à haute voix	4 min.	10 min.		14 min.	
	Lecture à la maison					
Commentaire du texte	Explication de texte					52 min. 30
	Travail sur la compréhension	9 min.30	27 min.	9 min.	45min. 30	
	Etude de dimensions de grammaire textuelle			7 min.	7 min.	
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d'autres textes)	4 min.	1 min.		5 min.	7 min.
	Présentation de texte			2 min.	2 min.	
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif	4 min.	11 min.		15 min.	66 min. 30
	Discussion thématique	2 min.	8 min.	10 min.	20 min.	
	Formulation d'avis personnels sur le texte	1 min.30		5 min.	6 min. 30	
	Production de texte		15 min.	10 min.	25 min.	

Tableau 7. Modes d'approches du texte et GAS des classes de 12 ans

3.3.3. Les GAS : résultats pour les classes de 15 ans

Dans les classes de 15 ans, le commentaire du texte domine manifestement : 55 % du temps de travail (109 min.) est consacré à ce mode d'appropriation, dont la majeure partie repose sur un travail de compréhension pour la classe québécoise, tandis que c'est plutôt l'explication de texte qui est pratiquée dans les classes française et belge. Par ailleurs, comme avec les élèves de 12 ans, le discours sur la réception du texte est le mode d'approche le moins mobilisé, avec 5 % du temps de travail (10 min.). Enfin, près de 20 % de la leçon (10 min.) observée en Belgique a été consacré au débat interprétatif, GAS non observé dans la classe québécoise et à peine travaillé dans la classe française.

Classes de 15 ans		Belgique (49 min.)	France (55 min.)	Québec (96 min.)	Total (200 min.)	Total (200 min.)
Appropriation du texte	Résumé					24 min. 30
	Lecture à haute voix	4 min.30	4 min.	16 min.	24 min. 30	
	Lecture à la maison					
Commentaire du texte	Explication de texte	22 min.	23min.	2 min.	47 min.	109 min.
	Travail sur la compréhension		6 min.	53 min.	59 min.	
	Etude de dimensions de grammaire textuelle		3 min.		3 min.	
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d'autres textes)	5 min.30	30 sec.		6 min.	10 min.
	Présentation de texte			4 min.	4 min.	
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif	10 min.30	3 min. 30		13 min. 30	23 min. 30
	Discussion thématique		2 min. 30		2 min. 30	
	Formulation d'avis personnels sur le texte	1 min.30	4 min.		5 min. 30	
	Production de texte		2 min.		2 min.	

Tableau 8. Modes d'approches du texte et GAS des classes de 15 ans

3.4. Les GAS propres aux leçons de lecture-littérature

3.4.1. Aspects dominants sans considération de l'âge

Au moins trois observations peuvent être retenues, sans tenir compte de l'âge des élèves. D'une part, le GAS dominant est sans contredit le commentaire du texte, particulièrement le travail sur la compréhension (25 % du temps dans les classes de 12 ans et 55 % du temps dans les classes de 15 ans). L'insistance sur la compréhension des aspects textuels est clairement au cœur des pratiques d'enseignement de la lecture. Le deuxième élément est le discours sur la production du texte, qui se concrétise particulièrement dans le débat interprétatif, la discussion thématique et la production de texte. La mise en réseau est le GAS le moins mobilisé, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ce texte est peu didactisé et que les enseignants le travaillaient pour la première fois.

3.4.2. Activités spécifiques et pratiques communes

Les séances sont presque toutes marquées par des moments de lecture à haute voix, réalisée la plupart du temps par l'enseignant. L'attention au texte est ainsi médiatisée par la lecture oralisée et l'écoute de passages particuliers. De plus, la plupart des séances comportent des activités de compréhension facilitant l'accès de tous au sens, notamment aux implicites du texte, ce qui révèle une visée de construction commune du sens de la nouvelle. Troisièmement, les enseignants invitent les élèves à partager leur compréhension du texte ou à interpréter sa morale. Par là, ils les amènent à s'engager dans une lecture non seulement collective et négociée, mais aussi personnelle.

3.4.3. Trois évolutions marquantes de 12 à 15 ans

Au-delà des similitudes identifiées chez les différents enseignants, nous avons pu observer une évolution marquante entre les classes de 12 ans et celles de 15 ans en ce qui concerne trois aspects : la production de texte, le commentaire du texte et le travail sur le texte.

Nous observons qu'à 12 ans, les productions de texte sont davantage tournées vers la création (écrire une fin alternative à l'histoire, transformer une séquence narrative en séquence de dialogue) alors qu'à 15 ans, il s'agit plutôt d'écrire un commentaire, genre scolaire davantage lié à des épreuves certificatives. En outre, dans les classes de 15 ans, un cloisonnement plus grand s'observe entre les activités de lecture et d'écriture, comme si l'écriture créative contribuait davantage à construire la compréhension à 12 ans alors qu'elle avait une fonction plus argumentative dans les classes de 15 ans.

Quant au commentaire sur le texte, la priorité est donnée à la compréhension de texte à 12 ans, les enseignants insistant sur la diégèse, sans doute parce que les élèves sont encore en train de développer leurs habiletés comme lecteurs autonomes, alors qu'à 15 ans, une approche plus analytique, formelle et outillée du texte est encouragée. D'ailleurs, l'explication de texte, absente des classes de 12 ans, apparaît dans les classes de 15 ans, surtout les classes belges et françaises – ce GAS fait d'ailleurs partie de la tradition scolaire française (Chervel, 2006). La progression observée sur le commentaire du texte s'observe aussi sur le travail réalisé sur la globalité de la nouvelle. Dans les classes de 12 ans, les enseignants sont davantage portés à travailler avec leurs élèves à partir d'un thème, afin d'analyser sa continuité, son sens et son rôle dans le texte. Dans les classes de 15 ans, les élèves sont moins appelés à participer à une lecture explicative guidée qu'à mener une analyse littéraire articulant le point d'appui thématique à une analyse de ses procédés (p. ex. les procédés liés au thème de l'argent). A cet âge, c'est donc davantage un travail sur les effets littéraires qui est encouragé.

3.5. Les aspects textuels privilégiés par les enseignants

Sur la base des verbatims et des synopsis produits, nous avons dégagé 14 catégories qui nous paraissent être mobilisées de manière récurrente dans les textes du genre « nouvelle à chute » : le titre ; les thèmes et les champs lexicaux ; les oppositions (entre lieux, situations, personnages, etc.) ; le schéma narratif et l'évolution de l'action ; le narrateur ; les personnages principaux ; les relations entre personnages ; le cadre spatio-temporel ; les objets ; la chute ; la leçon du texte et sa dimension morale ; le mode d'énonciation (ironie) ; les aspects linguistiques (temps verbaux, discours rapporté, etc.) ; et les valeurs du texte. Nous avons pu mesurer le temps didactique consacré à chacune de ces catégories dans les leçons observées.

3.5.1. Les aspects textuels privilégiés : résultats pour les classes de 12 ans

Dans les classes de 12 ans, les enseignants ont porté leur attention d'abord sur l'évolution de l'action et sur la reconstitution du schéma narratif (16 %), puis sur le narrateur-protagoniste (6,5 %) et sa relation avec les autres personnages (7 %), principalement Taratonga, ensuite sur les thèmes et champs lexicaux (6 %), et enfin sur la leçon morale du texte (5,5 %) et ses valeurs (4,5 %).

Dimensions du texte	Belgique (46 min.)	France (85 min.)	Québec (73 min.)	Total (200 min.)
Le titre	3 min.			3 min.
Les thèmes, les champs lexicaux	2 min.		10 min.	12 min.
Les oppositions (entre lieux, situations, personnages...)		2 min.		2 min.
Le schéma narratif, l'évolution de l'action	5 min.	14 min.	13 min.	32 min.
Le narrateur	6 min.	5 min.	2 min.	13 min.
Les personnages principaux	3 min.		4 min.	7 min.
Les relations entre personnages	3 min.	8 min.	3 min.	14 min.
Le cadre spatio-temporel	1 min.	2 min.	2 min.	5 min.
Les objets	3 min.		3 min.	6 min.
La chute		2 min.	1 min.	3 min.
La leçon du texte, sa dimension morale	3 min.30	8 min.		11 min.30
Le mode d'énonciation (ironie)				
Aspects linguistiques (temps verbaux, discours rapporté....)			8 min.	8 min.
Les valeurs du texte	1 min.30	8min.		9 min. 30

Tableau 9. Aspects textuels privilégiés des classes de 12 ans

3.5.2. Les aspects textuels privilégiés : résultats pour les classes de 15 ans

Dans les classes de 15 ans, c'est d'abord le narrateur et la relation entre les personnages qui sont priorités, puis les liens d'opposition (entre les lieux, les situations, les personnages), les thèmes et champs lexicaux, le travail sur le titre et, finalement, le travail sur l'ironie comme mode d'énonciation dans la nouvelle – ce dernier aspect n'ayant pas du tout été abordé dans les classes de 12 ans.

Dimensions du texte	Belgique (49 min.)	France (55 min.)	Québec (16/96 min.) ²	Total (120/200 min.)
Le titre	5 min.	4 min.	30 sec.	9 min. 30
Les thèmes, les champs lexicaux	5 min.30	1 min.	2 min.	8 min. 30
Les oppositions (entre lieux, situations, personnages...)	2 min.	8 min.		10 min.
Le schéma narratif, l'évolution de l'action	4 min.	4 min.	1 min.	9 min.
Le narrateur	2 min.	7 min.	1 min.	10 min.
Les personnages principaux	1 min.	3min.	1 min.	5 min.
Les relations entre personnages	5 min.	4 min.	3 min.	12 min.
Le cadre spatio-temporel	3 min.		2 min.	5 min.
Les objets	1 min.	2 min.	1 min.	4 min.
La chute	1 min.		1 min.	2 min.
La leçon du texte, sa dimension morale	3 min.		1 min.	4 min.
Le mode d'énonciation (ironie)		7 min.	3 min.	10 min.
Aspects linguistiques (temps verbaux, discours rapporté....)				
Les valeurs du texte	1 min.30	4 min.		5 min 30

Tableau 10. Aspects textuels privilégiés des classes de 15 ans

3.5.3. Les aspects textuels privilégiés par les enseignants

L'ensemble des enseignants abordent des aspects variés du texte, comme le montrent les tableaux descriptifs 9 et 10 ci-dessus : narratologiques, linguistiques et énonciatifs, thématiques, axiologiques. En comparant les classes françaises, québécoises et belges, nous avons constaté une homogénéité remarquable dans les choix des éléments travaillés et dans le temps moyen qui leur est accordé. Le seul élément d'écart qui mérite d'être identifié a été observé dans la classe de 12 ans du Québec, où on constate un souci d'articuler langue et littérature à travers le travail sur deux aspects linguistiques de la nouvelle (discours rapporté direct et temps de verbe de la narration) pendant 10 % du temps de la leçon (7 min. / 73 min.).

3.5.4. Quelques constats saillants dans les classes de 12 ans

Au moins trois aspects textuels ont davantage été privilégiés par les enseignants œuvrant dans les classes de 12 ans.

D'abord, le travail sur l'évolution de l'action, sur la construction narrative, en particulier à partir du schéma narratif, est particulièrement développé (deux fois plus que les autres activités), notamment à travers l'étude des systèmes spatio-temporels de la nouvelle (le départ du pays d'origine ; l'arrivée à Tahiti ; l'installation dans l'île de Taratora ; puis le départ de Taratora pour rentrer en France).

L'analyse des personnages (narrateur, personnages principaux, relations entre personnages) est également un aspect très largement travaillé avec les élèves, sous plusieurs angles. Par exemple, les buts du narrateur-protagoniste (fuite du mercantilisme, quête de pureté et d'innocence), le portrait moral de

Taratonga (chef de la tribu, accueillante) et ses actes (elle offre des gâteaux, peint des toiles puis les offre) ainsi que l'évolution de la relation entre le narrateur et Taratonga (amitié, puis trahison et, enfin, déception) sont étudiés.

La leçon à tirer du texte, sa morale, est également largement abordée dans les séances observées (il ne faut pas tromper autrui, ne pas se fier aux apparences, ne pas chercher à s'enrichir sur le dos des autres), suscitant chez les élèves des discussions passionnées et des mises en relation avec des situations vécues.

3.5.5. Quelques constats saillants dans les classes de 15 ans

Dans les classes de 15 ans, l'étude des personnages et de leurs relations est développée autant que dans les classes de 12 ans. Toutefois, les aspects liés à la narratologie et aux valeurs sont traités plus rapidement, comme s'ils ne nécessitaient plus un travail développé et aussi guidé que dans les classes de 12 ans. Le titre est travaillé (il ne l'était pas à 12 ans), ainsi que la notion d'ironie. Il s'agit là d'un effet du texte qui semble exiger des capacités plus fines d'analyse, et qui se trouve alors promu dans les classes d'élèves de 15 ans, sans doute parce qu'ils sont plus habitués à mener des analyses littéraires allant au-delà de la compréhension.

4. Conclusion

4.1. Des constats à foison

Comme on a pu le constater, la progression des élèves s'observe à plusieurs égards. Du côté de leurs performances autonomes, une nette progression de la compréhension est manifeste entre 12 et 15 ans, soit un bond de 17 %. Du côté de l'appréciation (critère moral), la progression est encore plus nette, puisque marquée d'un bond de 30 %. L'interprétation révèle aussi des marques de progression dans la mesure où, à 15 ans, le texte est saisi davantage au 2^e degré, notamment en raison de la saisie de l'ironie. Enfin, même si nous avons relevé à quelques égards des résultats contrastés selon les pays, les données ne sont pas encore assez nombreuses pour permettre une généralisation ; notre collecte de données se poursuit afin de corriger cette limite.

Du côté des pratiques des enseignants, pour ce qui concerne les schèmes transversaux, le cours dialogué domine largement dans les classes et des indices de progression s'observent en raison d'une place plus importante accordée à des activités plus autonomes dans les classes de 15 ans, en comparaison de celles de 12 ans. Quant aux GAS, la progression s'observe notamment dans le temps de travail du commentaire sur le texte, davantage tourné vers une compréhension guidée dans les classes de 12 ans et vers l'analyse dans les classes de 15 ans. Il en est de même pour les activités de productions, créatives dans les classes de 12 ans et plutôt analytiques dans les classes de 15 ans. Enfin, quel que soit l'âge, le texte est abordé par différentes entrées, exception faite du travail sur l'ironie, seulement étudié dans les classes de 15 ans. Par ailleurs, la quantité des données avec lesquelles nous avons travaillé pour cette contribution ne nous permet pas d'observer des distinctions notoires entre les trois pays.

4.2. Apports et suites du chantier

Cette recherche présente de nombreux défis. Elle est multifocale, elle traite de données provenant de trois pays, elle offre des résultats à foison qui demeurent néanmoins non généralisables à ce stade d'avancée de la recherche (ici, nous présentons des résultats préliminaires), ce qui nous limite dans l'interprétation des résultats. Cette contribution nous a néanmoins permis de mettre à l'épreuve des catégories nécessaires pour l'analyse des pratiques des élèves et des enseignants, de mieux cerner les

indices liés à deux progressions dont la connaissance est essentielle pour les didacticiens : celle des compétences en lecture de 12 ans à 15 ans, et celle des schèmes d'enseignement, des GAS et des objets enseignés.

Nous poursuivons notre chantier par l'analyse d'autres données, plus nombreuses, recueillies dans les trois pays. En outre, une équipe suisse s'est jointe au projet afin de nous permettre de creuser davantage notre réflexion sur les effets de la forme scolaire selon les curriculums nationaux.

La suite de notre travail nous permettra peut-être également de répondre à quelques questions demeurées ici en suspens : comment expliquer les quelques différences que nous observées : par l'effet « texte », l'effet « enseignant », les capacités et l'engagement des élèves ou le contexte (local, national, institutionnel)? Est-il possible par ailleurs d'articuler les deux types d'analyse (performances autonomes des élèves / choix didactiques des enseignants)? En particulier, peut-on saisir les indices d'un apprentissage « réussi » en séance? Si oui, comment? Ne serait-il pas pertinent de porter une attention accrue au discours des élèves et aux indices non verbaux (regards, postures, attitudes...)?

Enfin, il serait précieux de soumettre les séances que nous avons filmées à d'autres « lectures », d'une part en termes de rôles de l'enseignant (Tardif, 1997) – se comporte-t-il en expert, en planificateur, en motivateur, en modèle, en médiateur culturel ou encore en entraîneur? – et d'autre part en termes de modèles didactiques mobilisés – la lecture visée par les enseignants est-elle de type analytique, subjectif, littéraire ... ou autre?

Une chose est sûre : la matière pour la suite de ce chantier ne manque pas!

Bibliographie

- AEBY-DAGHÉ, S. (2008). *Candide, la fée carabine et les autres. Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- AEBY-DAGHÉ, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- BRUNEL, M. et DUFAYS, J.-L. (2015a). Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves. *Repères*, 51, 17-33.
- BRUNEL, M. et DUFAYS, J.-L. (2015b). Modes de lecture scolaires et extrascolaires, quelles spécificités? Une expérience et des hypothèses. *La lettre de l'AIRDF*, 58, 15-20.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DOLZ, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41-45.
- DUFAYS, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 10-14.
- DUFAYS, J.-L. (2012). Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone?, in J.-L. Dumortier, J. Van Beveren. et D. Vrydaghs (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (613-635). Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque).
- DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire, in A. Petitjean (éd.), *Didactiques du français et de la littérature* (241-276). Metz : Crem/Université de Lorraine.

- HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2009). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5^e année secondaire, in D. Bucheton et O. Dezutter (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (61-82). Bruxelles : De Boeck.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe. Ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte, in J.-C. Chabanne et O. Dezutter (éd.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* (83-106). Bruxelles : De Boeck.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2014). De l'apprenant à l'amateur : les aléas d'une posture de lecteur, in B. Daunay et J.-L. Dufays (éd.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (107-121). Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (éd.). (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire », in F. Leutenegger et M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-252). Bruxelles : De Boeck Université.
- TARDIF, J. (1997). La construction des connaissances, les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 2(2), 14-22.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (éd.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque).
- VERGNAUD, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavnignot (éd.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (177-191). Grenoble : La pensée sauvage.
- VINCENT, G. (1994). *L'école prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.