

Université catholique de Louvain
Faculté de Philosophie, Arts et Lettres
CRIPEDIS - Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les
disciplines scolaires
CEDILL - Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes

Carole Clauw

Contextualiser et co-construire en classe de
français : quels effets sur la motivation des
élèves ?
Le cas de l'enseignement de la poésie

Thèse dirigée par M. Jean-Louis Dufays et Mme Francine Thyrion

Jury

Madame Sandrine Aeby, Chargée d'enseignement en Sciences de l'éducation, Université de Genève
Monsieur Jean-Louis Dufays, Professeur de Langues et Littératures romanes, Université catholique de Louvain
Madame Michèle Monballin, Professeure de Langues et Littératures françaises et romanes, FUNDP, Namur
Monsieur Léopold Paquay, Professeur de Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain
Madame Francine Thyrion, Professeure de Langues et Littératures romanes, Université catholique de Louvain

REMERCIEMENTS

Mes remerciements sont d'abord adressés à mes deux promoteurs, Jean-Louis Dufays et Francine Thyron, qui m'ont fait l'honneur de me choisir pour mener à bien ce passionnant projet. Merci à eux pour leurs relectures attentives et critiques, pour leurs encouragements, pour leur confiance infaillible en la personne anxieuse que j'étais. Par leur présence constante et bienveillante, ils m'ont permis de m'épanouir dans la recherche. Je remercie également Léopold Paquay, responsable du projet dans lequel ma thèse s'inscrit, qui a, lui aussi, suivi tout mon parcours. Merci pour ses précieux conseils méthodologiques et pour ses critiques constructives, qui m'ont aidée à grandir professionnellement et humainement.

Je tiens à remercier les enseignants formidables qui m'ont accueillie dans leurs classes malgré les nombreuses contraintes que notre collaboration occasionnait : une caméra au fond de la classe, des entretiens qui les renvoyaient à leurs pratiques, et des moments en classe pour faire remplir un questionnaire aux élèves. Merci à eux pour le temps qu'ils m'ont consacré, pour leur foi en l'utilité de mon travail. Le fait de savoir qu'ils attendaient des réponses à mes questions de recherche, qu'ils espéraient un retour sur leurs pratiques, m'a encouragée à finir ma thèse, par respect pour eux. J'espère que mon travail répondra à leurs attentes, en échange de tout ce qu'ils m'ont appris sur le métier d'enseignant et sur moi-même.

Un tout grand merci aussi à Jean-Baptiste Dayez et à Gentiane Boudrenghien pour les nombreuses heures qu'ils ont consacrées à déterminer les différentes analyses statistiques dont j'avais besoin pour mener à bien ce travail, et à me les expliquer.

Merci aux différentes équipes de recherche qui m'ont accueillie et ont enrichi ma réflexion. D'abord, le CEDILL et la cellule « Dispositif, motivation et apprentissage » du GIRSEF (Louvain-la-Neuve), qui m'ont aidée à élaborer mon cadre théorique et méthodologique. Ensuite, Christophe Ronveaux, du GRAFE (Genève), qui m'a guidée dans l'élaboration d'une version de l'outil « synopsis » adaptée à mes besoins spécifiques. Enfin, merci à Laurent Filliettaz, Barbara Duc et Ingrid de Saint-Georges, du LAF (Genève) pour leurs encouragements à un moment crucial de mon parcours, pour nos échanges stimulants autour de la motivation des apprentis en formation professionnelle initiale.

Un merci particulier à Lucie Mottier Lopez, qui a aidé notre équipe à conceptualiser la notion de contextualisation, à Sandrine Aeby, qui a donné des retours

réguliers sur notre grille d'observation de la co-construction des contenus, inspirée de celle qu'elle avait mise au point dans le cadre du projet EVLANG, mais aussi à Anne Grobet, qui a vérifié ma bonne compréhension des notions de « topique » et de « propos » et a consacré un peu de son temps à vérifier l'analyse d'un échange présenté dans cette thèse.

Enfin, je me tourne vers ma famille et mon entourage proche, sans qui ce travail n'aurait sans doute pas vu le jour. Merci à mes parents et surtout à ma grand-mère paternelle, « Mamy Jeaninne », d'avoir gardé ma petite fille et de m'avoir libéré quelques moments précieux pour travailler.

Merci à Manuel, mon mari, de m'avoir soutenue de toutes les manières tout au long de mon effort, de m'avoir aidée à vaincre l'épuisement des derniers jours en prenant en main la mise en page des annexes et de la thèse.

Enfin, merci à Zoé, ma merveilleuse fille, pour tout le bonheur qu'elle me donne et qui rejaillit sur tous les aspects de ma vie. De par son arrivée, elle m'a fait découvrir le monde sous une nouvelle perspective et m'a fait prendre conscience de la véritable importance que j'accordais à mon projet. Elle m'a appris à travailler avec plaisir et à me réjouir des résultats que j'obtenais, moi, l'éternelle insatisfaite... Cela, c'est le plus merveilleux des cadeaux.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIERES	6
INTRODUCTION GENERALE	15
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE.....	21
INTRODUCTION	22
CHAPITRE 1 - VERS UNE OPERATIONNALISATION DES CONCEPTS DE CONTEXTUALISATION DES APPRENTISSAGES, DE CO-CONSTRUCTION DES CONTENUS ET DE CROYANCE MOTIVATIONNELLE.....	23
1 <i>La contextualisation des apprentissages</i>	24
1.1 Les définitions du concept de contextualisation.....	25
1.1.1 La contextualisation telle qu'elle est définie dans les programmes d'enseignement	25
1.1.2 La contextualisation telle qu'elle est opérationnalisée dans la communauté scientifique.....	26
1.2 Opérationnalisation sous la forme d'une grille d'observation des formes de « contextualisation »	28
1.2.1 Version interdisciplinaire et théorique.....	28
1.2.2 Version disciplinaire adaptée au repérage des modalités de contextualisation dans les synopsis.....	30
1.2.2.1 Côté discours.....	30
1.2.2.2 Côté tâche.....	32
1.3 Opérationnalisation par questionnaire.....	33
1.3.1 Version interdisciplinaire (première validation).....	33
1.3.2 Version disciplinaire (seconde validation)	33
1.4 Analyse d'une séquence en guise d'illustration du modèle	34
2 <i>La co-construction des contenus</i>	35
2.1 La question de la construction des savoirs dans les interactions scolaires	36
2.2 Opérationnalisation du concept de co-construction des contenus sous la forme d'une grille d'observation ..	38
2.2.1 Version interdisciplinaire et théorique.....	38
2.2.1.1 Le degré d'invitation à la co-construction des contenus.....	39
2.2.1.2 Le degré d'intégration des apports des élèves	40
2.2.1.3 Relever les apports des élèves et évaluer leur rapport avec le thème de la leçon	40
2.2.1.4 Observer la manière dont l'enseignant exploite ces apports.....	41
2.2.1.5 Le degré de structuration de la guidance de l'enseignant	42
2.2.2 Version adaptée au repérage des modalités de co-construction des contenus dans les synopsis	43
2.2.2.1 Côté discours.....	44
2.2.2.2 Côté tâche.....	46
2.3 Opérationnalisation par questionnaire.....	47
2.3.1 Version interdisciplinaire (première validation).....	47
2.3.2 Version disciplinaire (seconde validation)	47
2.4 Analyse d'un extrait vidéo à l'aide de la grille proposée	47
2.4.1 Parcours informatif.....	48
2.4.2 Analyse de l'extrait	50
2.4.2.1 Degré d'invitation à la co-construction des contenus.....	50
2.4.2.2 Degré d'intégration des apports des élèves	50
2.4.2.3 Degré de structuration de la guidance de l'enseignant	51
3 <i>Les croyances motivationnelles</i>	52
3.1 La motivation à apprendre : revue de littérature et choix d'un modèle	53
3.1.1 Les théories comportementales	53
3.1.2 Théories centrées sur l' <i>expectancy</i> (attente de réussite)	55
3.1.2.1 Théories du lieu de contrôle	56
3.1.2.2 Théorie de l'efficacité personnelle (Bandura).....	56
3.1.3 Théories centrées sur la valeur perçue de la tâche (<i>value</i>).....	58
3.1.3.1 Théories de la motivation intrinsèque	58
3.1.3.1.1 Théorie de l'autodétermination	59
3.1.3.1.2 Théorie du flow	61
3.1.3.1.3 Théories de l'intérêt	62
3.1.3.2 Théories des buts.....	63
3.1.3.2.1 Buts de maîtrise et buts d'apprentissage	63
3.1.3.2.2 Le concept de perspective future.....	65
3.1.4 Les théories centrées à la fois sur l' <i>expectancy</i> et la <i>value</i>	66
3.1.4.1 La tradition « <i>expectancy-value</i> »	66
3.1.4.2 Modèle d'Eccles et Wigfield.....	69
3.2 Opérationnalisation de l'engagement sous forme de grille d'observation.....	72
3.3 Opérationnalisation des croyances motivationnelles étudiées sous forme d'items de questionnaire.....	74
3.3.1 Version interdisciplinaire (première validation).....	75

3.3.1.1	Valeur perçue.....	75
3.3.1.2	Expectancy.....	75
3.3.2	Versi disciplinaire (seconde validation).....	76
3.3.2.1	Valeur perçue de la tâche.....	76
3.3.2.2	Expectancy.....	76
CHAPITRE 2 - METHODOLOGIE.....		77
1	<i>L'étude des pratiques enseignantes en didactique</i>	78
2	<i>Un protocole de recherche de type « mixte »</i>	80
2.1	La prédominance des approches quantitatives.....	80
2.2	Sortir de la dichotomie démarche quantitative vs qualitative.....	83
2.3	L'approche mixte : présentation et critères de qualité.....	85
3	<i>Méthodologie utilisée dans les diverses parties de la thèse</i>	87
3.1	La description des pratiques.....	89
3.1.1	Entretien avec les enseignants.....	89
3.1.2	Saisir l'objet effectivement enseigné : l'outil synopsis.....	90
3.1.2.1	Présentation générale de l'outil.....	91
3.1.2.2	Précisions portant sur le contenu de chacune des colonnes.....	92
3.1.2.2.1	Le synopsis tel qu'il est utilisé par le GRAFE.....	92
3.1.2.2.1.1	La colonne « Niveaux ».....	92
3.1.2.2.1.2	La colonne « Repères ».....	92
3.1.2.2.1.3	La colonne « Matériel ».....	93
3.1.2.2.1.4	La colonne « Formes Sociales de Travail ».....	93
3.1.2.2.1.5	La colonne « Description ».....	93
3.1.2.2.2	Le « tableau synoptique » tel que nous l'utilisons.....	95
3.1.2.2.2.1	Une colonne « description » plus englobante.....	96
3.1.2.2.2.2	Ajout de quatre colonnes supplémentaires.....	97
3.2	L'étude de motivation : une approche mixte.....	99
3.2.1	Présentation des hypothèses de recherche.....	99
3.2.1.1	Hypothèses de liens entre les dimensions de la <i>contextualisation</i> et les croyances motivationnelles	100
3.2.1.1.1	La référence externe.....	100
3.2.1.1.2	La finalisation.....	101
3.2.1.1.3	La complexité.....	101
3.2.1.1.4	Résumé des hypothèses.....	102
3.2.1.2	Hypothèse de liens entre les dimensions de la co-construction et les croyances motivationnelles	103
3.2.1.2.1	Invitation à la coopération interactionnelle et exploitation des apports des élèves.....	103
3.2.1.2.2	Structuration des contenus.....	105
3.2.1.2.3	Résumé des hypothèses.....	106
3.2.2	Présentation de l'échantillon.....	106
3.2.3	Etude quantitative corrélationnelle.....	108
3.2.3.1	Elaboration d'un outil de mesure.....	110
3.2.3.2	Une étude corrélationnelle impliquant une visée purement exploratoire.....	111
3.2.3.3	Conditions de passation.....	113
3.2.4	Etude qualitative : une étude de cas.....	114
3.2.4.1	Etude de cas combinant des observations de l'engagement en classe et l'analyse des déclarations relevées dans les questionnaires et les entretiens.....	115
3.2.4.2	Détails pratiques relatifs à la sélection des élèves interrogés et au contexte de l'interview.....	116
3.2.4.3	Description de l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental (synopsis).....	119
3.2.4.4	Canevas des entretiens.....	120
3.2.4.5	Conventions de transcription des entretiens.....	121
3.2.4.6	Présentation des déterminants potentiels des perceptions des élèves.....	122
3.2.4.7	Examen de l'impact de déterminants présumés de la motivation des élèves.....	126
3.2.4.7.1	Présentation des unités de codage.....	126
3.2.4.7.2	Réalisation d'un tableau permettant de croiser nos diverses observations.....	127
4	<i>Résumé des démarches à accomplir pour chaque séquence de cours</i>	128
DEUXIEME PARTIE. L'OBJET ENSEIGNE ET SES DIFFERENTES APPROCHES.....		130
INTRODUCTION.....		131
CHAPITRE 1. PANORAMA DES METHODES D'ANALYSE DES TEXTES POETIQUES.....		132
1	<i>Les approches exégétique et biographique</i>	134
2	<i>L'approche formelle</i>	137
2.1	La linguistique saussurienne à l'origine d'une conception de la poésie.....	138
2.2	Le formalisme « textuel ».....	140
2.2.1	La poésie selon Jakobson.....	140
2.2.2	La recherche d'équivalences comme méthode d'analyse du texte poétique.....	141
2.2.2.1	Les parallélismes horizontaux.....	141
2.2.2.1.1	Les parallélismes grammaticaux.....	141
2.2.2.1.2	Les parallélismes phoniques.....	142

2.2.2.1.3	Les parallélismes sémantiques	143
2.2.2.2	Parallélismes verticaux (entre les différents niveaux)	144
2.3	Le formalisme « sémiotique »	145
2.3.1	Greimas et l'extraction d'isotopies comme méthode d'analyse du texte poétique	146
2.3.2	L'analyse de « Salut » de Mallarmé par Rastier	146
3	<i>L'approche référentielle</i>	148
4	<i>Les approches contextuelles</i>	150
4.1	La sociocritique	152
4.1.1	La littérature comme expression d'un imaginaire personnel et collectif	152
4.1.2	Analyse sociologique du poème « Tristesse d'une étoile » (Apollinaire) par Parenteau	154
4.1.2.1	Présentation du contexte sociologique de l'œuvre d'Apollinaire : représentations sociales liées aux intellectuels et aux fantassins	154
4.1.2.2	Présentation du contexte littéraire et artistique de l'œuvre d'Apollinaire : les représentations liées au rôle du poète	155
4.1.2.3	Présentation du pouvoir explicatif de ces représentations dans l'analyse du poème	155
4.2	La psychocritique	157
4.2.1	La littérature comme l'expression mythes personnels ou de métaphores obsédantes	157
4.2.2	Analyse psychanalytique du poème « Les chats » (Baudelaire) par Pire	159
5	<i>Les approches intertextuelles</i>	161
5.1	Panorama	161
5.2	Lecture intertextuelle des « Chats » de Baudelaire par Riffaterre	162
6	<i>Les approches centrées sur la réception</i>	163
6.1	Riffaterre et la lecture herméneutique	164
6.1.1	L'interprétation de poèmes comme mise à jour d'une matrice (Riffaterre)	165
6.1.2	Interprétation du poème « Les chats » (Baudelaire) par Riffaterre	166
6.2	Derrida : De l'herméneutique à la déconstruction	167
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE EN BELGIQUE FRANCOPHONE DE 1846 À AUJOURD'HUI À TRAVERS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS SCOLAIRES		170
1.	<i>Du côté des programmes</i>	170
1.1	De 1846 à 1970 : La configuration ancienne	171
1.2	De 1970 à 1979 : la rénovation de l'enseignement	173
1.3	De 1979 à 1997 : La restauration critique	175
1.4	De 1999 à aujourd'hui : l'ère des compétences	177
1.4.1	Lire le texte (poétique) : une compétence terminale	178
1.4.1.1	Résumé des prescriptions du Référentiel « Les compétences terminales et savoirs requis en français » (1999)	178
1.4.1.2	Approches du texte poétique préconisées par le Référentiel	179
1.4.2	Le programme du 3e degré général de l'enseignement libre catholique	180
1.4.2.1	Résumé des prescriptions	180
1.4.2.2	Approches du texte poétique préconisées par les nouveaux programmes	181
2	<i>Du côté des manuels</i>	182
2.1	La place de la poésie dans les manuels de français destinés au troisième degré	183
2.2	Examen des deux premiers manuels belges explicitement dédiés à la poésie	183
2.2.1	Comparaison des grilles de lecture proposées	185
2.2.1.1	Récit et poésie 5 ^e -6 ^e	185
2.2.1.2	La poésie à quoi ça rime ?	187
2.2.2	Approches du texte poétique mises en avant dans chacun des manuels	189
2.2.3	Propositions pour contextualiser l'enseignement de la poésie	191
2.2.3.1	Questionner/inventorier les représentations initiales des élèves sur la poésie et les poètes	191
2.2.3.2	Se mettre en projet	193
2.2.4	Des contenus co-construits ?	194
CHAPITRE 3. CINQ FAÇONS D'ENSEIGNER LA POESIE : COMPARAISON DES OBJETS EFFECTIVEMENT ENSEIGNES		197
1	<i>Présentation des séquences</i>	198
1.1	Caroline : découvrir la poésie à travers un projet	198
1.2	Katherine : réfléchir aux spécificités des textes poétiques et apprendre une méthode d'analyse à travers le commentaire de textes baudelairiens	200
1.3	Pauline : découverte d'une méthode d'analyse du texte poétique et initiation au courant surréaliste dans le cadre d'une approche « coopérative »	202
1.4	Simon : présentation du symbolisme en poésie à travers l'œuvre de trois de ses grandes figures (Baudelaire, Rimbaud, Verlaine)	203
1.5	Valentin : introduction au processus d'interprétation à travers l'écriture et l'analyse de textes poétiques	204
2	<i>Comparaison des types d'activités rencontrées dans les séquences</i>	205
2.1	Définition de types d'activités spécialement liées à la poésie dans nos séquences	205
2.1.1	Lire un poème	206
2.1.1.1	Décrire, comprendre et interpréter un texte poétique	207
2.1.1.2	Formes de travail relatives à chacune des étapes de la lecture	207
2.1.2	Ecrire un poème	208
2.1.3	Définir les caractéristiques du genre poétique	208

2.1.4	Définir les caractéristiques d'un courant littéraire.....	209
2.1.5	La définition du processus d'interprétation	209
2.1.6	Réfléchir sur les fonctions de la poésie aujourd'hui	209
2.1.7	Découvrir de grandes figures de la poésie et des courants littéraires.....	210
2.1.8	Lecture de poèmes « pour le plaisir »	210
2.1.9	Réaliser un projet de longue haleine.....	210
2.2	Les activités les plus fréquemment rencontrées	211
2.2.1	Analyser des poèmes	213
2.2.2	Ecriture de poèmes	214
2.2.3	Définir des caractéristiques de la poésie.....	215
2.2.4	Définir les caractéristiques d'un courant littéraire.....	216
2.2.5	Présenter des grandes figures de la poésie / d'un courant littéraire	217
2.3	Description détaillée des occurrences relatives à chaque type d'activité	218
2.3.1	Interprétation de poèmes	218
2.3.1.1	Valentin : la prépondérance de la démarche d'interprétation dans le cadre d' analyses présentées de manière frontale	219
2.3.1.2	Caroline : l'attention portée aux impressions des élèves, aux démarches de compréhension et de description de la forme, lors d'une seule analyse collective guidée	220
2.3.1.3	Simon : la prédominance de la vérification de la compréhension locale des élèves et la recherche de « correspondances » (deux démarches associées à la compréhension) lors d'analyses collectives guidées	221
2.3.1.4	Pauline : la grande attention portée aux impressions des élèves, l'association des démarches de compréhension, d'interprétation et de description de la forme, majoritairement réalisées de manière collective.....	222
2.3.1.5	Katherine : la focalisation sur des aspects variables de la démarche de compréhension d'un poème à l'autre lors d'analyses collectives guidées.....	223
2.3.2	Ecriture de poèmes	224
2.3.3	Définir les caractéristiques de la poésie.....	225
2.3.4	Définir les caractéristiques d'un courant littéraire.....	226
2.3.5	La définition du processus d'interprétation	227
2.3.6	Réflexion sur les fonctions sociales actuelles de la poésie	231
2.3.7	Lire pour le plaisir.....	231
2.3.8	Présenter des grandes figures de la poésie.....	232
3	<i>Approches des textes poétiques privilégiées dans les séquences</i>	234
3.1	Pauline : une approche herméneutique, biographique et contextuelle des textes	234
3.2	Caroline : une approche herméneutique et formelle de « Fers, acier, métaux »	236
3.3	Katherine : une approche référentielle, formelle et biographique	237
3.4	Valentin : Une approche formelle, contextuelle, intertextuelle et biographique	239
3.5	Simon : une approche biographique, exégétique et structuraliste	240
4	<i>Les séquences enregistrées et les nouveaux programmes</i>	242
4.1	La présentation des caractéristiques du genre poétique, de courants littéraires et des grandes figures qui y sont associées	242
4.2	La lecture de textes poétiques	243
	PARTIE 3. ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	246
	INTRODUCTION	247
	CHAPITRE 1. LES MODALITES DE CONTEXTUALISATION ET DE CO-CONSTRUCTION QUE LES ENSEIGNANTS ESTIMENT METTRE/AVOIR MIS EN PLACE	251
1	<i>Caroline : la pédagogie du projet</i>	251
1.1	Description de la séquence : découvrir la poésie à travers un projet écrit au choix (composition d'une anthologie ou analyse d'un recueil), accompagné de manière différenciée	251
1.2	Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages	252
1.3	Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus.....	254
1.4	Intention de motiver les élèves.....	255
2	<i>Katherine : un accompagnement progressivement moins présent dans les analyses de textes</i>	258
2.1	Description de la séquence : découvrir les spécificités du genre poétique à travers des poèmes de Baudelaire	258
2.2	Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages	259
2.3	Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus.....	260
2.4	Intention de motiver les élèves.....	260
3	<i>Pauline : l'apprentissage coopératif</i>	261
3.1	Description de la séquence : découvrir le courant surréaliste en poésie à travers l'analyse d'un corpus de textes par groupes	261
3.2	Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages	261
3.3	Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus.....	263
3.4	Intention de motiver les élèves.....	264
4	<i>Valentin : une pédagogie frontale par la force des choses</i>	266
4.1	Description de la séquence : la présentation et l'application d'une méthode de lecture du texte poétique, ainsi que la définition du processus d'interprétation à l'aube d'un parcours de longue haleine sur la poésie	266

4.2	Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages	268
4.3	Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus.....	269
5	<i>Simon : une perspective d'histoire littéraire</i>	270
5.1	Description de la séquence : la présentation du symbolisme et de ses grands poètes, le plaisir d'échanger autour des textes	270
5.2	Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages	270
5.3	Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus.....	272
5.4	Intention de motiver les élèves.....	273
6	<i>Analyse intermédiaire</i>	274
6.1	Modalités annoncées en termes de contextualisation des apprentissages.....	274
6.2	Modalités annoncées en termes de co-construction des contenus	275
CHAPITRE 2. LES MODALITES DE CONTEXTUALISATION ET DE CO-CONSTRUCTION DES CONTENUS		
EFFECTIVEMENT MISES EN PLACE DANS LES ACTIVITES DISCURSIVES DES ENSEIGNANTS		277
1	<i>Les modalités de contextualisation</i>	277
1.1	La référence externe.....	277
1.2	La finalisation	278
1.3	La complexité	279
1.4	Analyse intermédiaire	280
2	<i>Les modalités de co-construction des contenus</i>	281
2.1	La structuration de la guidance	281
2.1.1	L'orientation des contenus	281
2.1.2	L'organisation des contenus	282
2.2	L'invitation à la coopération interactionnelle.....	283
2.3	L'exploitation des apports des élèves.....	284
2.4	Analyse intermédiaire	284
3	<i>Cinq profils d'enseignants</i>	285
3.1	Comparaison des fréquences pour chaque dimension chez les cinq enseignants	285
3.1.1	Les modalités de contextualisation	286
3.1.2	Les modalités de co-construction	287
3.1.3	Analyse intermédiaire.....	288
3.2	Comparaison des traits saillants dans les cinq dispositifs	289
3.2.1	Caroline	290
3.2.1.1	La contextualisation des apprentissages	290
3.2.1.2	La co-construction des contenus	291
3.2.2	Katherine	294
3.2.2.1	La contextualisation des apprentissages	294
3.2.2.2	La co-construction des contenus	296
3.2.3	Pauline.....	299
3.2.3.1	La contextualisation des apprentissages	299
3.2.3.2	La co-construction des contenus	301
3.2.4	Simon	304
3.2.4.1	La contextualisation des apprentissages	304
3.2.4.2	La co-construction des contenus	306
3.2.5	Valentin	309
3.2.5.1	La contextualisation des apprentissages	309
3.2.5.2	La co-construction des contenus	311
3.3	Analyse intermédiaire	313
CHAPITRE 3. LES MODALITES DE CONTEXTUALISATION ET DE CO-CONSTRUCTION DANS LES TACHES ET LES DOCUMENTS MIS A LA DISPOSITION DES ELEVES.....		
		316
1	<i>La contextualisation des apprentissages</i>	317
1.1	Référence externe.....	317
1.1.1	Présentation des modalités actualisées dans les tâches proposées	317
1.1.2	Comparaison des dispositifs : analyse intermédiaire	320
1.2	Finalisation	322
1.2.1	Présentation des modalités rencontrées dans les tâches proposées	322
1.2.2	Comparaison des enseignants : analyse intermédiaire	324
1.3	Complexité.....	325
1.3.1	Présentation des modalités actualisées dans les tâches proposées	325
1.3.2	Comparaison des dispositifs : analyse intermédiaire	327
1.4	Analyse intermédiaire	328
2	<i>La co-construction des contenus</i>	331
2.1	Comparaison des occurrences liées à des comportements guidants ou à l'invitation/exploitation des apports des élèves.....	332
2.1.1	La présentation des poètes.....	333
2.1.2	La présentation des caractéristiques des courants littéraires.....	334
2.1.3	La présentation des caractéristiques du genre poétique	335
2.1.4	La présentation des procédures à l'œuvre face au texte poétique	336
2.1.5	Analyse intermédiaire.....	338
2.2	L'analyse des poèmes	338

2.2.1	Présentation des modalités rencontrées dans les tâches proposées	339
2.2.1.1	Pauline	339
2.2.1.2	Katherine	340
2.2.1.3	Caroline	340
2.2.1.4	Valentin	341
2.2.1.5	Simon	342
2.2.2	Analyse intermédiaire	342
2.3	Les synthèses réalisées de manière frontale	344
2.3.1	Présentation des types de synthèses privilégiés	344
2.3.2	Analyse intermédiaire	346
CHAPITRE 4. COMPARAISON DES PRATIQUES ANNONCEES ET DES PRATIQUES OBSERVEES		347
1	<i>Caroline</i>	347
1.1	La contextualisation	347
1.1.1	Les modalités de contextualisation annoncées	347
1.1.2	Les modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les tâches proposées aux élèves	348
1.1.3	Les modalités de contextualisation effectivement perçues dans les activités discursives de l'enseignant	349
1.2	La co-construction des contenus	350
1.2.1	Modalités annoncées en termes de co-construction des contenus	350
1.2.2	Modalités effectivement observées dans les activités discursives	351
1.3	Conclusion	352
2	<i>Valentin</i>	354
2.1	La contextualisation	354
2.1.1	Modalités de contextualisation annoncées	354
2.1.2	Modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les tâches proposées	355
2.1.3	Modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant	355
2.2	La co-construction des contenus	356
2.2.1	Modalités annoncées	356
2.2.2	Modalités de co-construction des contenus effectivement rencontrées dans les tâches proposées	357
2.2.3	Modalités de co-construction des contenus effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant	357
2.3	Conclusion	359
3	<i>Simon</i>	360
3.1	Contextualisation	360
3.1.1	Modalités déclarées	360
3.1.2	Modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	361
3.1.3	Modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant	362
3.2	Co-construction	363
3.2.1	Modalités déclarées	363
3.2.2	Modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	364
3.2.3	Modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant	365
3.3	Conclusion	366
4	<i>Pauline</i>	368
4.1	La contextualisation	368
4.1.1	Les modalités annoncées	368
4.1.2	Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives	369
4.1.3	Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	369
4.2	La co-construction des contenus	371
4.2.1	Les modalités annoncées	371
4.2.2	Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives	372
4.2.3	Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	373
4.3	Conclusion	374
5	<i>Katherine</i>	377
5.1	La contextualisation	377
5.1.1	Les modalités annoncées	377
5.1.2	Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives	378
5.1.3	Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	379
5.2	La co-construction des contenus	380
5.2.1	Les modalités annoncées	380
5.2.2	Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives	380
5.2.3	Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées	381
5.3	Conclusion	382

PARTIE 4. QUELLES RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LA MOTIVATION DES ELEVES ? 385

INTRODUCTION 386

CHAPITRE 1. ETUDE DE MOTIVATION QUANTITATIVE..... 388

1 Procédures de validation de l'instrument de mesure visant à confirmer la structure des variables 389

1.1	Présentation des étapes de la validation des variables.....	389
1.1.1	L'analyse factorielle.....	389
1.1.2	La vérification de la cohérence interne des facteurs.....	392
1.2	Validation des différentes variables.....	392
1.2.1	La contextualisation des apprentissages.....	393
1.2.1.1	Analyses factorielles exploratoires pour la première passation.....	393
1.2.1.2	Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation.....	395
1.2.1.3	Analyse de la consistance interne de l'échelle.....	396
1.2.1.3.1	Contexte externe (référence externe et finalisation).....	396
1.2.1.3.2	Complexité.....	397
1.2.2	La co-construction des contenus.....	398
1.2.2.1	Analyses factorielles exploratoires pour la première passation.....	398
1.2.2.2	Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation.....	399
1.2.2.3	Analyse de la consistance interne de l'échelle.....	401
1.2.2.3.1	Invitation-Exploitation.....	401
1.2.2.3.2	Structuration de la guidance.....	401
1.2.3	Les croyances motivationnelles.....	402
1.2.3.1	Analyses factorielles exploratoires pour la première passation.....	402
1.2.3.2	Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation.....	403
1.2.3.3	Analyse de la consistance interne de l'échelle.....	404
1.2.3.3.1	Intérêt.....	404
1.2.3.3.2	Utilité.....	404
1.2.3.3.3	Importance.....	405
1.2.3.3.4	Expectancy.....	405
1.3	Modification des variables.....	406
2	<i>Comparaison des moyennes obtenues pour chaque facteur.....</i>	<i>406</i>
2.1	Selon les classes.....	407
2.1.1	Comparaison des moyennes dans les différentes classes.....	408
2.1.1.1	Première passation.....	408
2.1.1.2	Seconde passation.....	410
2.1.2	Comparaison des moyennes aux temps 1 et 2 chez chaque enseignant.....	412
2.2	Selon le sexe.....	413
2.2.1	Analyses au niveau de l'ensemble du corpus.....	414
2.2.2	Comparaison des moyennes dans les différentes classes.....	414
2.2.2.1	Temps 1.....	414
2.2.2.2	Temps 2.....	415
3	<i>Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....</i>	<i>416</i>
4	<i>Conclusion.....</i>	<i>419</i>
CHAPITRE 2. ANALYSE DES DECLARATIONS DE 24 SUJETS : VERS UNE COMPREHENSION PLUS FINE DES LIENS ENTRE PERCEPTIONS DU CONTEXTE ET CROYANCES MOTIVATIONNELLES.....		421
1	<i>La distinction de degrés motivationnels.....</i>	<i>422</i>
2	<i>Le rassemblement de toutes les données dans une forme tabulaire.....</i>	<i>423</i>
3	<i>Etude des liens entre les différents degrés motivationnels et différentes caractéristiques des sujets.....</i>	<i>425</i>
3.1	Le sexe.....	425
3.2	Les occurrences d'engagement cognitif, comportemental et émotionnel.....	427
3.3	Le profil d'engagement en lecture.....	428
3.4	Le rapport familial à la lecture.....	430
3.5	Le rapport initial à la poésie.....	430
3.6	La présence de loisirs liés à la poésie.....	432
3.7	Les représentations initiales du poème et de son interprétation.....	433
4	<i>Conclusion.....</i>	<i>435</i>
CHAPITRE 3. ETUDES DE CAS.....		437
1	<i>Caroline et la pédagogie du projet : exemple d'analyse de cas menée à un grain fin.....</i>	<i>438</i>
1.1	Contexte de l'enquête.....	438
1.2	Portraits des élèves de Caroline.....	439
1.2.1	Rapport à la lecture et à la poésie.....	439
1.2.1.1	Angela.....	439
1.2.1.2	Grâce.....	440
1.2.1.3	Laure.....	442
1.2.1.4	Lalie.....	443
1.2.1.5	Rémi.....	445
1.2.2	Observation de l'engagement des cinq élèves retenus pour l'enquête.....	447
1.2.2.1	Angela.....	448
1.2.2.2	Grâce.....	449
1.2.2.3	Laure.....	450
1.2.2.4	Lalie.....	450
1.2.2.5	Rémi.....	452
1.3	Comparaison des déclarations des élèves dans les questionnaires et dans les entretiens.....	453
1.3.1	Angela.....	453

1.3.1.1	Réponses apportées au questionnaire	453
1.3.1.2	Confrontation avec les déclarations de l'entretien.....	454
1.3.2	Grâce	456
1.3.2.1	Réponses apportées au questionnaire	456
1.3.2.2	Confrontation avec les déclarations de l'entretien.....	457
1.3.3	Laure	459
1.3.3.1	Réponses apportées au questionnaire	459
1.3.3.2	Confrontation avec les déclarations de l'entretien.....	460
1.3.4	Lalie	461
1.3.4.1	Réponses apportées au questionnaire	461
1.3.4.2	Confrontation avec les déclarations de l'entretien.....	462
1.3.5	Rémi	464
1.3.5.1	Réponses apportées au questionnaire	464
1.3.5.2	Confrontation avec les déclarations de l'entretien.....	464
1.4	Les activités jugées utiles, intéressantes et valorisantes par les élèves.....	465
1.4.1	Vue d'ensemble	465
1.4.2	Moments intéressants	467
1.4.3	Moments utiles	468
1.4.4	Moments valorisants.....	468
1.5	Perceptions relatives au dispositif de Caroline.....	469
1.5.1	Accompagnement des projets	469
1.5.2	Le site Fralica	470
1.5.3	Croyances motivationnelles attachées au projet sur la poésie.....	472
1.5.3.1	L'intérêt.....	472
1.5.3.2	L'utilité	472
1.5.3.3	L' <i>expectancy</i>	472
1.5.3.4	Comparaison des déclarations recueillies dans les questionnaires et dans les entretiens.....	473
1.6	Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	474
1.6.1	Influence de la contextualisation sur l'intérêt.....	475
1.6.2	Influence de la contextualisation sur l'utilité.....	475
1.6.3	Influence de l'invitation-exploitation sur l' <i>expectancy</i>	476
1.6.4	Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt	477
1.7	Analyse des réponses apportées au questionnaire aux temps 1 et 2	477
1.8	Conclusion	480
2	<i>Katherine</i>	483
2.1	Portrait des élèves	483
2.2	Analyse des réponses apportées au questionnaire.....	486
2.3	Indications sur l'engagement des élèves	486
2.4	Déclarations relatives à leur motivation	489
2.5	Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	491
2.5.1	Influence de la contextualisation sur l'intérêt.....	491
2.5.2	Influence de la contextualisation sur l'importance	491
2.5.3	Influence de l'invitation/exploitation sur l'intérêt	492
2.5.4	Influence de la structuration sur l' <i>expectancy</i>	492
2.5.5	Influence de l'invitation-exploitation sur l' <i>expectancy</i>	492
2.6	Conclusion	493
3	<i>Pauline</i>	494
3.1	Portrait des élèves	494
3.2	Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations.....	495
3.3	Indications sur l'engagement des élèves	497
3.4	Déclarations relatives à leur motivation	500
3.5	Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	502
3.5.1	Influence de la contextualisation sur l'intérêt.....	502
3.5.2	Influence de la contextualisation sur l'importance	504
3.5.3	Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt	504
3.6	Conclusion	505
4	<i>Simon</i>	507
4.1	Portrait des élèves	507
4.2	Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations.....	509
4.3	Indications sur l'engagement des élèves	510
4.4	Déclarations relatives à leur motivation	512
4.5	Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	514
4.5.1	Influence de la contextualisation sur l'intérêt.....	514
4.5.2	Influence de la contextualisation sur l'importance	514
4.5.3	Influence de l'invitation-exploitation sur l' <i>expectancy</i>	515
4.6	Conclusion	516
5	<i>Valentin</i>	517
5.1	Portrait des élèves	517
5.2	Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations.....	519

5.3	Indications sur l'engagement des élèves	520
5.4	Déclarations relatives à leur motivation	522
5.5	Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche.....	524
5.5.1	Influence de la contextualisation sur l'intérêt.....	524
5.5.2	Influence de la contextualisation sur l'utilité.....	525
5.5.3	Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt	525
5.5.4	Influence de l'invitation-exploitation sur l'importance	526
5.5.5	Influence de la structuration sur l' <i>expectancy</i>	527
5.6	Conclusion	527
CONCLUSION.....		529
CONCLUSION GENERALE		540
BIBLIOGRAPHIE.....		555
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		573
LISTE DES TABLEAUX.....		574

INTRODUCTION GENERALE

En Communauté française de Belgique, la maîtrise des éléments constitutifs du texte poétique est considérée comme une compétence à certifier à la fin des humanités (Ministère de l'Education 1999 : 11). Dans ce cadre, les programmes prescrivent aux enseignants de contextualiser les apprentissages et de co-construire les contenus avec les élèves. Avant de présenter les grandes lignes du projet interdisciplinaire dans lequel notre recherche s'inscrit, il importe de définir a priori ces caractéristiques des pratiques enseignantes, qui constituent le premier objet de notre recherche.

La contextualisation des apprentissages consiste en l'établissement de similarités entre les situations d'enseignement-apprentissage et les situations de mobilisation des acquis (dans la vie personnelle, sociale, professionnelle), mais aussi entre les notions enseignées et des domaines de savoir familiers des élèves. Si l'on en croit certains chercheurs (Develay 1996 : 88 ; Tardif 1999 : 46), présenter les connaissances et compétences développées à l'école comme transférables dans la vie quotidienne ou professionnelle des élèves devrait donner davantage de sens aux apprentissages scolaires. Ainsi, les programmes de français actuels de la Communauté française de Belgique prescrivent la « contextualisation », la « mise en situation significative » des apprentissages, dans le cadre de projets personnels ou collectifs.

Plusieurs études ont montré que les adolescents ne sont pas spontanément attirés par la poésie, et qu'ils n'en lisent pratiquement pas en dehors de l'école. Dans quelles situations, dès lors, pourraient-ils effectivement exercer cette compétence ? Le programme de l'enseignement catholique propose surtout des exemples de tâches scolaires et des mises en situation supposées significatives (comme préparer un récital de poèmes qui ont été analysés et mémorisés dans le cadre d'une rencontre avec les parents). Mais qu'en est-il dans les faits ? Nous avons recueilli le point de vue de cinq enseignants volontaires, qui ont testé des approches destinées à rendre cette matière la plus intéressante possible et le point de vue de leurs élèves (tous âgés de 16 à 17 ans en moyenne).

Dans nos recherches intermédiaires (Clauw, Dufays, Thyron, Vercruysse, Carlier, Paquay & Mottier Lopez 2006 ; Clauw & Vercruysse 2007), nous avons retenu *trois dimensions interreliées* de la contextualisation, qui relèvent tant du discours de l'enseignant que des tâches qu'il propose aux élèves :

- *la référence externe* à un ailleurs et/ou à un autre moment que ce qui relève de l'ici-maintenant de la classe. Concrètement, il peut s'agir de la référence à des faits de société, à l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale et artistique), à la vie professionnelle, au quotidien des élèves (vie affective, groupale, familiale) ou encore à des ressources extérieures (visites de professionnels à l'école ou rencontres sur leur lieu de travail) ;
- *la finalisation des activités demandées aux élèves* : l'enseignant confronte les élèves à des défis, à des situations-problèmes, à des projets ; il fait découvrir le but, le sens, l'utilité des activités (pour les autres branches, la vie professionnelle, personnelle, quotidienne) ; il explique et/ou co-construit avec les élèves le sens que l'activité peut avoir pour eux (selon leurs intérêts, leurs besoins, leurs connaissances préalables) ;
- *le degré de complexité* adapté au niveau cognitif des apprenants : on songe ici aux activités « intégratives », qui mobilisent des opérations diverses et des ressources multiples précédemment rencontrées dans le cadre du cours, mais dans des contextes nouveaux.

Quant à la co-construction des contenus, nous la définirons comme la construction d'un objet de savoir par le professeur à partir des représentations des élèves et avec ceux-ci, ce qui implique trois gestes de sa part : qu'il invite les élèves à la coopération interactionnelle en relançant leurs propos (1), qu'il exploite, autant que faire se peut, les contenus qu'ils apportent (2) et qu'il guide leur travail en leur proposant une progression claire (3).

Lire un texte littéraire est une activité complexe qui mobilise des savoirs et des opérations multiples. Pour penser une didactique de la compréhension-interprétation de ce genre de texte, les propositions des didacticiens actuels (notamment Dufays, Gemenne & Ledur 2005 ; Rouxel 2005) se rejoignent sur un point : il importe d'inviter les enseignants à placer les élèves dans une position de lecteurs actifs, de plus en plus autonomes. Tauveron (1999 : 30), faisant référence au courant américain de la *reader's response*, stipule que « le développement de la compétence interprétative est essentiellement social » : il s'agit de partir des premières impressions de lecture des élèves, de les confronter entre elles, d'amener les jeunes lecteurs à justifier une hypothèse à partir d'indices textuels, de favoriser une réflexion métacognitive sur les

stratégies de lecture et d'interprétation (Dufays, Gemenne & Ledur 2005). Nombre de ces propositions considèrent avant tout l'apprentissage comme un processus de co-construction du sens (entre pairs ainsi qu'entre apprenants et experts), inscrit dans un contexte socio-culturel donné.

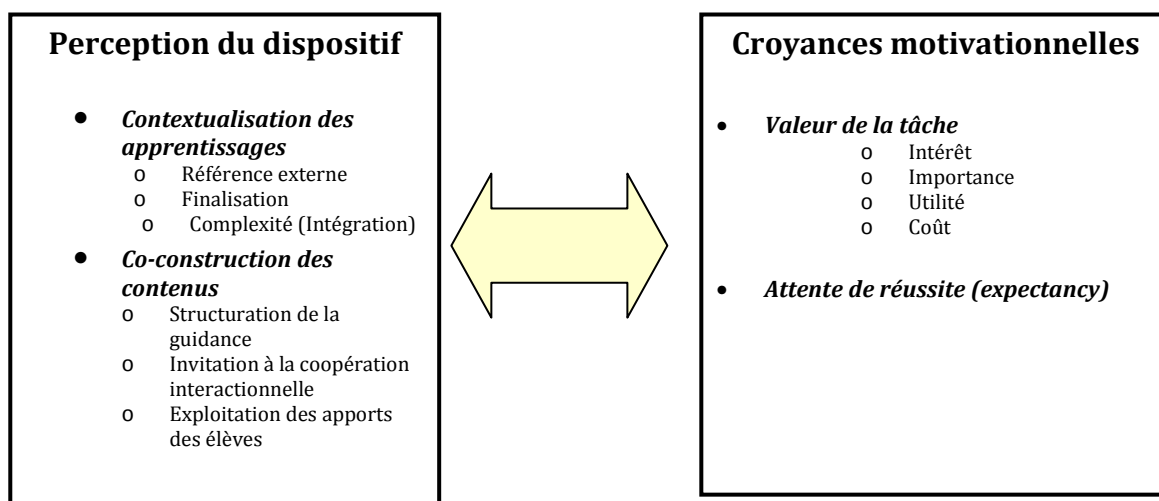
Élaborée dans le cadre d'un projet de recherche interdisciplinaire¹, notre thèse a pour but de tester l'hypothèse selon laquelle il existerait des relations entre :

- le degré de *contextualisation* des apprentissages et de co-construction des contenus (tel qu'il est perçu par les élèves, et tel que le chercheur peut le dégager par observation directe)
- et deux aspects des croyances motivationnelles des élèves (Wigfield & Eccles 2000 ; 2002), à savoir leurs perceptions quant à leurs chances de réussir une tâche spécifique (*expectancy*) et quant à la valeur perçue de celle-ci (*value*), pour ce qui est de son intérêt, de son utilité directe pour eux, de son importance (notamment au point de vue de la culture générale) mais aussi du rapport entre le coût demandé par l'activité et les bénéfices qu'elle apporte.

Nous parlons de « croyances motivationnelles » et non de « motivation » en référence aux théories cognitives de la motivation à apprendre, auxquels nous adhérons. Par rapport à d'autres champs qui présentaient la motivation comme innée à l'individu ou comme un phénomène déclenché de manière mécanique suite à un stimulus, les théories cognitives se sont attelées à expliquer les comportements des sujets par leurs perceptions du contexte et par les croyances qu'ils y associent. Nous nous intéressons à deux types de croyances, mais il en existe bien d'autres, que nous développerons en temps utile.

¹« Contextualiser et co-construire : effets sur les croyances motivationnelles des élèves », projet de recherche FSR-GRIFED mené à l'Université catholique de Louvain, codirigé par L. Paquay, Gh. Carlier, J.-L. Dufays et Fr. Thyron, 2005-2009.

Le schéma ci-dessous résume l'ensemble de nos questions de recherche :



L'enquête que nous avons réalisée comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif: les perceptions des élèves ont donc été recueillies respectivement via un questionnaire validé et des entretiens. Les questionnaires ont été complétés par l'ensemble des élèves (120 sujets en tout), tandis que pour les entretiens, nous avons sélectionné vingt-cinq élèves (cinq par classe) de profils différents au niveau de l'engagement (prise de parole ou non, prise de notes ou non, écoute attentive ou non).

Dans la mesure où nous avons étudié les pratiques effectives, et où, par conséquent, nous n'avons donné aucune directive aux enseignants (qui ignoraient quelles pratiques au juste nous observions), les séquences analysées ont différé dans leur durée (de 150 à 600 minutes) et dans leur contenu. Alors que certains se sont donné pour objectif d'entrer en poésie et de définir les caractéristiques du genre, d'autres ont étudié plutôt un courant à travers des poèmes (symbolisme ou le surréalisme). Les séquences ont au moins ceci de commun qu'elles incluent l'interprétation d'un poème. Nous présenterons un synopsis de chacune des séquences (Schneuwly, Dolz et Ronveaux 2006) et nous comparerons les contextes dans lesquels prennent place ces analyses.

Le présent manuscrit s'organise en quatre parties. La première pose les bases conceptuelles et méthodologiques de notre travail. Nous y présenterons les concepts de contextualisation, de co-construction et de croyance motivationnelle, ainsi que les outils élaborés à partir de ces concepts dans une démarche d'opérationnalisation, que ce soit

pour observer les pratiques ou pour questionner les perceptions et la motivation des élèves.

La seconde partie de la thèse sera consacrée à l'objet didactique qui lie entre elles les séquences observées : l'étude de la poésie en général, et l'interprétation de textes poétiques en particulier. Nous présenterons les différentes méthodes d'analyse spécifiques aux textes poétiques que proposent les théoriciens de la littérature et nous nous pencherons sur les programmes d'enseignement de Belgique francophone. Après avoir examiné les enjeux et les activités associés à l'étude de la poésie et à l'analyse de poèmes au fil du temps, nous nous consacrerons à l'analyse approfondie des prescriptions didactiques actuelles, que ce soit dans les programmes d'enseignement ou dans les manuels. Celles qui concernent la contextualisation des apprentissages et la co-construction des contenus retiendront particulièrement notre attention. Enfin, nous décrirons les différentes approches de la notion de poésie et des textes poétiques dans nos cinq séquences à la lumière des prescriptions et des méthodes d'analyse précédemment évoquées.

Dans la troisième partie du manuscrit, nous décrirons les modalités de contextualisation des apprentissages et de co-construction des contenus repérées à l'aide des grilles d'observation présentées dans la première partie. Nous comparerons les modalités relevées dans les activités discursives des enseignants mais aussi dans les tâches qu'ils proposent afin de pouvoir, *in fine*, situer les dispositifs sur deux axes associés à des degrés de contextualisation et de co-construction des contenus. A l'issue de notre ce travail, nous mettrons la classification ainsi établie en relation avec les perceptions et la motivation des élèves décrites dans la dernière partie.

Les résultats des études de motivation quantitative et qualitative seront présentés dans la quatrième et dernière partie. Pour ce qui est de l'enquête quantitative, après avoir donné quelques indications sur les différentes analyses statistiques réalisées à partir des réponses apportées au questionnaire, nous nous livrerons à des comparaisons entre classes, que nous mettrons ultérieurement en rapport avec nos propres perceptions. Ensuite, nous analyserons les liens entre les perceptions des élèves et leur motivation à travers une étude corrélationnelle. Quant à l'enquête qualitative, elle servira à expliquer les constats amenés lors de l'analyse des questionnaires et éventuellement à étayer les liens établis entre diverses dimensions.

La présente thèse comporte un volume d'annexes, qui se présente sous la forme d'un Cd-Rom attaché au manuscrit. Nous y avons notamment rassemblé les transcriptions de tous les entretiens, les résultats de toutes les analyses statistiques, les documents que les enseignants ont mis à disposition des analyses ainsi que les résumés synoptiques des cinq séquences de cours enregistrées.

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE

Introduction

Cette première partie sera consacrée à la présentation de l’ancrage conceptuel et méthodologique de notre recherche.

Dans le premier chapitre, nous relaterons la manière dont nous avons transformé des concepts en variables opérationnelles pour l’observation et l’analyse des pratiques enseignantes : la contextualisation des apprentissages, la co-construction des contenus et les croyances motivationnelles des élèves. Après avoir proposé une brève revue de la littérature pour chacun des concepts, nous rendrons compte des différentes opérationnalisations réalisées à partir de ceux-ci : sous la forme d’items de questionnaire destinés aux élèves, et sous la forme d’indicateurs dans une grille d’observation des dispositifs enseignants.

Dans le chapitre méthodologique, nous situerons nos choix par rapport à ceux habituellement réalisés dans les champs de la didactique du français et des sciences de l’éducation, dans la mesure où notre thèse touche à l’un et l’autre. Ensuite, nous présenterons les méthodologies et les questions de recherche associées aux différentes parties du manuscrit : la description des modalités de contextualisation et de co-construction des contenus dans les dispositifs observés, l’étude de motivation quantitative et l’étude de motivation qualitative.

Chapitre 1 - Vers une opérationnalisation des concepts de contextualisation des apprentissages, de co-construction des contenus et de croyance motivationnelle.

Dans ce chapitre, nous opérationnaliserons chacune des trois variables étudiées : la *contextualisation des apprentissages*, la *co-construction des contenus*, et les *croyances motivationnelles*. Pour chaque problématique, nous commencerons par explorer la littérature existante. Ensuite, nous rendrons compte de nos propres choix théoriques.

Puisqu'au cours de nos études qualitative et quantitative, nous serons amenée à observer deux aspects des pratiques enseignantes (la *contextualisation des apprentissages* et la *co-construction des contenus*) et à recueillir les perceptions des élèves, nous avons produit d'une part des grilles d'observations justifiées d'un point de vue théorique, qui focaliseront notre attention sur les pratiques étudiées et rien que sur celles-ci, d'autre part des items de questionnaire destinés aux élèves, et rédigés dans un registre de langue plus familier.

Quant à la motivation des élèves, nous l'étudierons à travers deux de ses aspects : d'une part *l'engagement cognitif et comportemental*, qui est observable par le chercheur, d'autre part les *croyances motivationnelles* de l'élève, qui ne relèvent pas du mode de l'observable et sont pourtant essentielles dans la mesure où, selon Wigfield et Eccles (2000, 2002), auteurs de notre modèle de référence, elles déterminent précisément l'engagement des élèves. Ici aussi, deux outils se sont révélés nécessaires : une grille d'observation de l'engagement, et des items de questionnaire qui nous ont permis de recueillir les perceptions déclarées des élèves.

1 La contextualisation des apprentissages

En Belgique francophone, le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français* (1999), découlant du décret « Missions de l'école » (1997), stipule que les connaissances exigées ou véhiculées par la langue et la culture (connaissances sur la langue, la littérature et l'art, l'homme et le monde) doivent être envisagées non « en elles-mêmes pour elles-mêmes », mais « dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs » (Ministère de la Communauté française 1999 : 6).

Cette volonté de transférer les connaissances et les compétences hors des murs de l'école dans le cadre de projets personnels ou collectifs est aujourd'hui affichée tant par le réseau d'enseignement de la Communauté que par celui de l'enseignement catholique. Les programmes ne précisent pas les caractéristiques de cette démarche de contextualisation, mais ils donnent, pour chaque compétence, des exemples de tâches contextualisées (lesquelles sont appelées des *tâches problèmes* dans le réseau officiel et des *situations-problèmes* dans le libre).

De nombreux chercheurs estiment aujourd'hui que le fait de favoriser le transfert des connaissances hors des murs de l'école devrait donner davantage de sens aux apprentissages scolaires. Selon eux, si beaucoup d'élèves accordent peu de sens à ces apprentissages, c'est parce que « le savoir leur paraît déconnecté de son usage, coupé même de la pensée parce que non relié à un usage opérationnel » (Develay 1996 : 88), qu'il n'est pas relié à leur passé ni projeté dans leur avenir (Tardif 1999 : 46), qu'il leur semble nécessaire pour réussir à l'école, mais pas vraiment utile « pour la vie ».

Pour mieux cerner cette notion, nous commencerons par relever les caractéristiques des tâches concernées, dans les programmes des deux grands réseaux d'enseignement belges francophones. Ensuite, nous nous intéresserons à la manière dont cette notion a été traitée dans la littérature.

1.1 Les définitions du concept de contextualisation

1.1.1 La contextualisation telle qu'elle est définie dans les programmes d'enseignement

La *tâche problème* préconisée par le programme de l'enseignement officiel (Ministère de la Communauté française 2000 : 5-6) répond à trois caractéristiques : 1° elle est motivante, dans la mesure où elle est mise en lien avec les centres d'intérêt des élèves et les pratiques sociales, 2° elle est préconisée comme un moyen d'acquérir des compétences qui impliquent l'apprentissage de savoirs nouveaux et la mobilisation de connaissances déjà acquises, 3° elle est prônée comme un moyen d'acquérir des savoirs et des compétences qui peuvent être dissociés de la tâche.

Les programmes du réseau libre (FESeC 2000) ont adopté le schéma de la séquence d'apprentissage initialement proposé par Tardif et Meirieu (1996) : ils conçoivent ainsi la contextualisation comme une première phase de l'apprentissage, qui doit être suivie d'une *décontextualisation* et d'une *recontextualisation*. Dans cette optique, la phase de *contextualisation* consiste à placer l'élève face à des *situations-problèmes*, à savoir des contextes d'apprentissage réels ou fictifs, à la fois authentiques et complexes : *authentiques* dans la mesure où ils correspondent à une situation ou un phénomène de la « vraie vie », ce qui « rend les apprentissages plus concrets, fournit des points d'ancrage dans le monde à partir de phénomènes signifiants » ; *complexes* dans la mesure où ils contiennent toutes les variables ou tous les facteurs qui caractérisent la situation ou le phénomène en question hors de l'école (Tardif & Presseau 1998).

Si l'on en croit Romainville (2001), le souci de contextualiser, de « finaliser » les savoirs scolaires, qui est fortement préconisé aujourd'hui, n'est pas vraiment novateur. En effet, beaucoup d'auteurs, s'inquiétant du divorce entre l'école et la « vraie vie », ont fait des propositions en ce sens. Ainsi, critiquant la pédagogie traditionnelle (régie par le principe de didactisation), les tenants de la pédagogie active – Dewey, Freinet, Decroly, Montessori – prônaient déjà un enseignement respectant les besoins et intérêts de l'enfant. Ils défendaient l'idée d'un apprentissage fonctionnel, de groupe, et d'une école « ouverte sur la vie et sur le monde » (Romainville 2001).

1.1.2 La contextualisation telle qu'elle est opérationnalisée dans la communauté scientifique

Frenay et Bédard (2000 ; 2004) ont récemment développé le modèle dit « de l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentiques »² (AECA). L'axe de l'« authenticité du contexte de formation », adapté à l'enseignement supérieur professionnalisant, se fonde sur sept indicateurs : 1° le respect du contexte de mobilisation, 2° la visée de développement de compétences, 3° le caractère complet et complexe des situations, 4° le caractère pluridisciplinaire des contenus, 5° le caractère multidimensionnel, 6° diversifié et 7° ouvert sur des solutions/conclusions/interprétations multiples des situations-problèmes. De même, des auteurs comme Perrenoud (1997), Rey (2003) ou Roegiers (2001), qui ne parlent pas directement de contextualisation, insistent sur la nécessité de réconcilier pratiques scolaires et pratiques sociales.

Mais ce sont principalement les théories de l'apprentissage situé (*situated cognition/learning*) qui ont retenu notre attention, dans la mesure où elles traitent de la contextualisation d'une manière qui nous paraît originale et pertinente pour notre étude. En effet, selon ce courant, apprendre, c'est, précisément, participer à des pratiques sociales (Lave & Wenger 1991) :

« La théorie de l'apprentissage situé (*situated learning*) initialement développée par Lave et Wenger (1991) repose sur le principe épistémologique qu'apprendre c'est participer à des pratiques sociales d'une ou plusieurs communautés reliées. Les activités quotidiennes des élèves et des enseignants peuvent être vues comme des pratiques sociales dans la mesure où elles s'inscrivent et prennent forme dans des systèmes d'activités qui véhiculent des processus sociaux, des normes, des valeurs (Lave, 1992). Selon la conception de l'apprentissage situé, l'élève apprend par un processus d'acculturation au travers de sa participation aux pratiques communautaires de la classe. » (Mottier Lopez 2003 : 61).

Dans le cadre de ce courant, les chercheurs proposent de lier pratiques scolaires et pratiques sociales, de manière à ne pas favoriser l'acquisition de connaissances « inertes » que les élèves ne parviendraient pas à remobiliser dans d'autres lieux

² Les auteurs qualifient un dispositif de « contextualisé authentique » (ce qui semblerait redondant selon notre point de vue) en référence à la littérature anglo-saxonne relative à « l'authenticité des situations d'enseignement/apprentissage » en rapport avec les situations de mobilisation des acquis – situations surtout professionnelles (Newmann 1996, Tellez 1996, Elliot & Dweck 2005).

d'activités sociales (cf. Brown, Collins & Duguid 1989 ; Collins, Brown & Holum 1991 ; Lave & Wenger 1991 ; Bédard, Frenay, Turgeon & Paquay 2000).

Collins, Brown et Holum (1991) ont élaboré le modèle du *compagnonnage cognitif* (*cognitive apprenticeship*) sur la base des observations par les anthropologues Lave et Wenger (1991) des méthodes d'apprentissage du métier de tailleur dans des communautés traditionnelles du Liberia. Là, l'apprenti, directement placé en contexte professionnel, apprend son métier « sur le tas », sous la supervision d'un expert qui vise à le rendre progressivement autonome par quatre attitudes : la *modélisation*, l'*étayage*, le *retrait graduel* et le *coaching*.

Les apprentis trouvent sens à la tâche et s'y engagent volontiers, parce que l'apprentissage est investi d'une portée identitaire : il s'agit d'acquérir la culture, les valeurs, les discours et les routines véhiculés par l'expert dans l'espoir de d'être reconnu, à terme, comme un expert, et ainsi de prendre sa place dans la société.

Certes, en classe, le contexte est tout autre, dans la mesure où l'élève « ne vise pas l'acculturation aux pratiques professionnelles de la communauté des enseignants, mais l'acquisition de savoirs et savoir-faire culturels généraux, utiles pour n'importe quel métier et pour la vie en société » (Mottier & Allal 2004 : 78). Néanmoins, Collins, Brown et Holum relèvent trois éléments favorisant l'engagement de l'apprenti, que nous pourrions transposer dans les situations d'enseignement comme autant de facteurs susceptibles de motiver davantage les élèves :

- rendre visibles les stratégies de résolution de problèmes de l'enseignant puisque l'apprenti observe l'expert et peut prendre exemple sur lui ;
- insérer les tâches dans un contexte de travail *finalisé*. En effet, si l'on confie des tâches simples aux apprentis (la partie délicate du travail étant laissée à l'expert), ces tâches deviennent des étapes vers la réalisation du produit fini ;
- justifier les compétences et connaissances par la *complexité* de la tâche visée.

En synthétisant les apports des recherches existantes, nous pouvons donc dire qu'une pratique enseignante est contextualisée lorsqu'elle fait référence à des situations *externes à la classe* que l'apprenant sera amené à rencontrer, et lorsque les tâches demandées sont *finalisées* et *complexes*.

1.2 Opérationnalisation sous la forme d'une grille d'observation des formes de « contextualisation »

La première phase de notre recherche a consisté à mettre au point une grille d'observation et un questionnaire pour les élèves visant à déterminer le degré et le type de « contextualisation (authentique) » dans des classes de français et d'éducation physique de l'enseignement secondaire. La première version de ces outils se voulait donc interdisciplinaire. Dans la mesure où elle a été constituée sur la base de présupposés théoriques et où elle n'a pas été confrontée à la réalité du terrain dans un premier temps, nous avons été amenée à l'adapter en deux sens. D'abord, tant les points de la grille d'observation que les items ont été recentrés sur l'enseignement de la poésie. Ensuite, la grille d'observation a été remaniée au fur et à mesure des observations, de manière à inclure toutes les modalités de contextualisation rencontrées, même celles qui n'avaient pas été envisagées en premier lieu.

1.2.1 Version interdisciplinaire et théorique

Sur la base de la littérature précédemment évoquée, nous avons retenu *trois dimensions interreliées* de la « contextualisation authentique » :

- *la référence externe* à un ailleurs et/ou à un autre moment que ce qui relève de l'ici-maintenant de la classe. Concrètement, il peut s'agir de la référence à des faits de société, à l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique et sportive), à la vie professionnelle, au quotidien des élèves (vie affective, groupale, familiale), ou encore à des ressources extérieures (visites de professionnels à l'école ou rencontres sur leur lieu de travail) ;
- *la finalisation des activités demandées aux élèves* et leur pouvoir mobilisateur supposé : il s'agit ici de la confrontation à des défis, à des situations-problèmes, à des projets ;
- *le degré de complexité* adapté au niveau cognitif des apprenants : on songe ici aux activités « intégratives » (à l'image de celles qu'on rencontre hors des murs de l'école), qui mobilisent des opérations diverses et des ressources multiples

précédemment rencontrées dans le cadre du cours, mais dans des contextes nouveaux.³

Pour chacune de ces dimensions, nous avons relevé quelques modalités et indicateurs concernant d'une part, les *interventions (surtout discursives) de l'enseignant*, et d'autre part les *activités demandées aux apprenants* et les *ressources* mises à leur disposition pour s'acquitter de cette tâche :

	Interventions (surtout discursives) de l'enseignant	Activités demandées aux apprenants et ressources utilisées
Référence externe	R/e	R/a
Finalisation	F/e	F/a
Complexité	C/e	C/a

R/e L'enseignant affirme ou explicite le lien de similitude entre une activité en classe et des situations externes et/ou il donne des exemples ; il fonctionne lui-même comme un expert dans le domaine abordé ; il exploite l'expérience extrascolaire des élèves.

R/a Les activités demandées aux élèves et/ou les ressources qu'ils sont invités à mobiliser font référence à des phénomènes de société, ou à des fonctionnements de professionnels, ou à des vécus expérientiels des élèves (individuellement ou collectivement).

F/e L'enseignant fait découvrir le but, le sens, l'utilité des activités (pour les autres branches, la vie professionnelle, personnelle, quotidienne) ; il démontre cette utilité ; il explique et/ou co-construit avec les élèves le sens que l'activité peut avoir pour eux (selon leurs intérêts, leurs besoins, leurs connaissances préalables).

F/a Les tâches des élèves sont finalisées vers un défi, un problème à résoudre, un projet à réaliser ; ou elles s'inscrivent dans un projet global mobilisateur.

C/e L'enseignant accompagne la confrontation à la complexité : il modélise, étaye l'activité afin d'encourager les élèves ; il désétaye progressivement (cf. le *compagnonnage cognitif* précédemment évoqué).

C/a Les situations auxquelles les élèves sont confrontés sont « complexes » pour eux (les tâches sont ouvertes et nécessitent des opérations et des ressources diverses).

³ Dans nos tout premiers articles (Clauw et al. 2006 ; Vercruysse, Carlier & Paquay 2007), nous avons proposé une définition plus large de la complexité. Les premières observations et la validation du questionnaire nous ont amenés à redéfinir cette dimension.

1.2.2 Version disciplinaire adaptée au repérage des modalités de contextualisation dans les synopsis

Une fois confrontée à la nécessité d'analyser des séquences de cours sur la poésie, nous avons été en mesure d'opérationnaliser notre variable de manière beaucoup plus précise. Nous reprenons ci-dessous la grille utilisée pour coder nos observations lors de la réalisation du synopsis des cinq séquences observées, selon une méthodologie que nous développerons plutôt dans la seconde partie du présent volume.

Cette nouvelle grille est une version expansée de la précédente, beaucoup plus orientée, en outre, vers l'objet poésie. Ce travail de spécification n'a été rendu possible qu'après la récolte des données, dans la mesure où il nous fallait voir l'ensemble des modalités possibles de contextualisation chez ces enseignants pour préparer cet outil, qui servira à les comparer dans la troisième partie de la thèse. Comme nous l'avons fait dans la première version de la grille, nous avons différencié les observations liées au discours de l'enseignant et celles liées aux tâches qu'il met en place. Ce qui nous permettra, à l'issue des analyses des synopsis, de comparer les types de contextualisation visés par l'enseignant et ceux qui ont effectivement été mis en œuvre.

Pour l'heure, nous nous contenterons d'illustrer brièvement les diverses occurrences lorsque cela sera nécessaire, mais le lecteur trouvera bien plus d'exemples dans la quatrième partie de la thèse, intitulée, « description des pratiques », où nous comparerons les diverses modalités de contextualisation privilégiées par chacun des enseignants observés.

1.2.2.1 Côté discours

Pour ce qui est de la *référence externe*, les occurrences Ref A, B, C et D concernent l'établissement de liens, par l'enseignant entre les tâches scolaires et le monde extrascolaire (« des situations externes », « hors de la classe », « des éléments de la culture littéraire », « des éléments de la vie quotidienne »). Dans l'occurrence Ref E, l'enseignant prend le statut d'expert, dans une perspective de compagnonnage cognitif. Enfin, les modalités de contextualisation F à I partent du monde extrascolaire pour donner du sens aux activités scolaire, dans une dynamique inverse de celle observée pour les cas A, B, C et D. Ici, l'enseignant sollicite l'expérience, les représentations, les intérêts des élèves, ou en tient compte lorsqu'ils s'expriment.

Quant à la *finalisation*, nous avons ici distingué quatre niveaux dans le discours de l'enseignant : lorsque l'utilité des tâches est annoncée mais pas explicitée (Fin A), explicitée sous forme d'objectifs concrets (Fin B), explicitée (Fin C), et démontrée (Fin D). Lorsqu'elle est explicitée, elle peut l'être selon trois cas de figure : soit l'enseignant insiste sur une utilité dans le monde de l'école (au sein du cours de français ou d'un autre cours), dans le quotidien des élèves, ou, dans une logique moins utilitariste, sur une utilité plus personnelle, réflexive et intime (Fin E).

Enfin, nous avons distingué deux grandes catégories de *complexité* exprimées par l'enseignant. D'une part, lorsque celui-ci insiste sur la nécessité d'un accompagnement cognitif pour faire face à une tâche que l'élève ne serait pas encore capable de mener à bien individuellement (Com A), comme dans le cadre d'une certification (Com C). Ensuite, lorsqu'il déclare qu'une mobilisation de ressources précédemment acquises sera nécessaire (Com B) :

Référence externe	
Ref A	E affirme ou explicite le lien de similitude entre une activité en classe et des situations externes.
Ref B	E donne des exemples d'application de la matière hors de la classe.
Ref C	E fait référence à des éléments de la culture littéraire et artistique (actuelle ou non) qui illustrent son propos (les artistes et leur œuvre, les courants littéraires...).
Ref D	E fait référence à des éléments de la vie quotidienne qui permettent de mieux comprendre la matière –notamment les stratégies de lecture, les relations humaines.
Ref E	E fonctionne lui-même comme un expert dans le domaine abordé : il cite ses sources/ ses lectures, parle de ses expériences (écriture de poèmes, animation de stages, participation à des ateliers...).
Ref F	E exploite l'expérience extrascolaire des élèves, leurs vécus expérientiels, leurs pratiques supposées liées à la poésie (chansons).
Ref G	E tient compte de leurs représentations initiales de la poésie et du poète.
Ref H	E tient compte des goûts et intérêts des élèves, de leurs projets personnels.
Ref I	E exploite les pratiques scolaires des élèves, fait appel à leur expertise (selon leurs filières, ils sont davantage « spécialistes » dans certains domaines), leur demande de raconter une expérience d'analyse de poèmes/de création d'anthologie.
Finalisation	
Fin A	E déclare l'existence d'une utilité, mais sans l'expliciter encore.
Fin B	E explicite les objectifs de la tâche.
	E fait découvrir l'utilité des activités :
Fin C	pour la vie à l'école : les tâches des élèves sont finalisées vers un défi, un problème à résoudre, elles s'inscrivent dans un projet global mobilisateur, elles aident à réussir l'interrogation/l'examen, elles aident pour les autres branches),
Fin D	pour la vie professionnelle ou les études,
Fin E	pour la vie personnelle, quotidienne : elles permettent de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui « pour soi-même », elles permettent de mieux se comprendre soi-même, elles peuvent être réinvesties dans les pratiques extrascolaires de lecture/écriture.
Fin F	E démontre cette utilité.
Fin G	E invite les élèves à donner des idées de projets.
Fin H	E demande aux élèves de trouver eux-mêmes la finalité de leur travail.
Complexité	
Com A	E présente la tâche comme complexe, dans la mesure où une expertise est nécessaire pour en venir à bout.
Com B	E déclare qu'il faut exploiter les acquis de séances précédentes pour réaliser une nouvelle tâche.
Com C	E déclare une activité trop complexe pour faire l'objet d'une interro/ examen.

Tableau 1 : Liste des indicateurs de contextualisation des apprentissages dans les activités discursives de l'enseignant.

1.2.2.2 Côté tâche

Les professeurs ont fait *référence* aux centres d'intérêt supposés des élèves en mettant l'enseignement de la poésie en rapport avec des chansons qu'ils connaissent (R1 et R2) ou avec des mises en musique assez récentes⁴(R3). Le choix du corpus a pu, lui aussi, rendre l'enseignement de la poésie plus interpellant : soit l'enseignant a choisi un thème qu'il juge significatif pour les élèves (R3), soit il a demandé aux élèves de choisir les textes dans le cadre d'une réflexion collective en classe (R4) ou d'un travail individuel (R5). Enfin, l'enseignant a pu mettre les élèves dans la peau de poètes (R6) ou de critiques (R7), en leur demandant de lire ou d'écrire en respectant les méthodes des professionnels.

Pour ce qui est de la *finalisation*, nous avons distingué trois types de projets proposés aux élèves : ceux qui mobilisent longuement leurs efforts, à l'école et à la maison (F1), ceux qui sont purement scolaires, comme la réussite d'une certification (F2), et ceux dont la finalité est moins évidente et plus personnelle (F3).

En ce qui concerne la *complexité*, nous retrouvons les deux aspects précédemment esquissés : celui qui mobilise/intègre diverses ressources (C1), et celui qui nécessite un accompagnement cognitif (C3) ou l'explicitation de critères d'évaluation (C2) :

Référence externe :	
R1	E propose l'analyse de documents (articles de journaux) rapprochant chansons de rap ou de slam et poésie.
R2	E propose de débattre du statut de « poésie moderne » de chansons actuelles.
R3	E aborde des textes qui abordent des sentiments associés à l'adolescence (passion amoureuse, spleen, révolte) ou des rapports sociaux (familiaux, amoureux, amicaux).
R4	E demande aux élèves de choisir des poèmes qui leur parlent et de les apporter en classe en vue de les présenter aux autres.
R5	E demande aux élèves de choisir des poèmes qui leur parlent et de les exploiter dans le cadre d'un travail.
R6	E demande aux élèves de composer un poème en respectant certaines règles.
R7	E demande aux élèves d'interpréter le texte d'un pair.
R8	E explique que les poèmes classiques survivent dans l'œuvre de des chanteurs connus, que ce soit sous la forme d'une mise en musique ou d'une réappropriation de thèmes traités.
Finalisation :	
F1	La séquence est finalisée vers un projet de longue haleine, supposé mobilisateur.
F2	La séquence est finalisée vers un projet purement « scolaire » comme la réussite d'une interrogation ou la réussite d'un examen.
F3	La séquence est finalisée vers un projet plus personnel, comme s'interroger sur le sens de la lecture de poèmes pour un adolescent ou sur la place de la poésie dans la société aujourd'hui.
Complexité :	
C1	E met en place une activité qui mobilise diverses ressources et opérations précédemment intégrées.
C2	E explicite les critères d'évaluation du projet ou de l'interrogation.
C3	E accompagne les élèves dans la réalisation d'un travail de longue haleine, notamment lors de séances de questions/réponses, ou d'accompagnement différencié.

Tableau 2 : Liste des indicateurs de contextualisation des apprentissages dans les tâches proposées aux élèves.

⁴ Comme *L'horloge* de Mylène Farmer ou *Les bijoux* de Yves Montand, qui reprennent deux poèmes baudelairiens, dans la séquence de Simon.

1.3 Opérationnalisation par questionnaire

Nous reprenons ici les items retenus pour chaque dimension de la variable « contextualisation » au terme du traitement statistique des réponses apportées par les élèves au premier questionnaire, à l'occasion d'une enquête visant la validation d'un outil interdisciplinaire, ainsi que ceux qui ont été formulés pour les besoins de notre enquête au cours de français. Nous avons conservé la structure des items de départ, tout en ajoutant des éléments spécifiques au cours de poésie (items finalisation 3 et 4 ; complexité 2 et 3), éventuellement juste entre parenthèses (items référence externe 2, 3, 4 ; finalisation 2).

1.3.1 Version interdisciplinaire (première validation)

Référence externe :	
1	L'enseignant a donné des exemples concrets, tirés de la vie quotidienne.
2	Le professeur n'a pas parlé de l'actualité culturelle/sportive.
3	Le professeur a parlé d'événements politiques ou sociaux.
4	Nous avons été amenés à nous mettre dans la peau de professionnels.
Finalisation :	
1	Nous avons compris le but des activités que nous avons réalisées.
2	Les activités que l'on nous a proposées nous aident dans des situations de la vie quotidienne.
3	Le professeur nous a dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre épanouissement.
4	Le professeur nous a dit comment utiliser ce que nous avons appris.
Complexité :	
1	Les activités demandées par l'enseignant intégraient plusieurs apprentissages que l'on a développés lors des séances précédentes.
2	Le professeur d'FR/EP, nous a invités à combiner plusieurs acquis.
3	Au cours de FR/EP, nous avons été invités à utiliser plusieurs informations que le professeur nous a apprises.

Tableau 3 : Liste des items relatifs à la *contextualisation des apprentissages* retenus dans la version interdisciplinaire du questionnaire.

1.3.2 Version disciplinaire (seconde validation)

Référence externe :	
1	L'enseignant a donné des exemples concrets, tirés de la vie quotidienne.
2	Le professeur n'a pas parlé de l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique).
3	Le professeur n'a pas parlé d'événements politiques ou sociaux (faits d'actualité...).
4	Nous avons été amenés à jouer le rôle de professionnels (poètes, critiques littéraires...)
5	Les textes travaillés touchent à mes préoccupations et sentiments.
Finalisation :	
1	J'ai compris le but des activités que nous avons réalisées.
2	Les activités d'interprétation de textes poétiques que nous avons effectuées nous aideront dans des situations de la vie quotidienne (interprétation de poèmes, de chansons...).
3	Le professeur nous a dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre vie aujourd'hui (personnelle, sociale, culturelle...).
4	Le professeur nous a dit comment utiliser dans le cadre de lectures personnelles ce que nous avons appris.
Complexité :	
1	Les activités demandées par l'enseignant intégraient plusieurs apprentissages vus auparavant
2	Le professeur nous a invités à combiner plusieurs approches du texte poétique
3	Nous avons été invités à utiliser plusieurs connaissances (liées à la poésie, à un courant littéraire ...) et techniques de lecture que le professeur avait transmises.
4	L'enseignant nous a confrontés à des situations qui nous obligent à utiliser des informations apprises antérieurement.

Tableau 4 : Liste des items relatifs à la *contextualisation des apprentissages* retenus dans le questionnaire "français".

1.4 Analyse d'une séquence en guise d'illustration du modèle

Nous voudrions à présent illustrer notre modèle, en rendant compte d'une enquête exploratoire que nous avons menée sur le terrain en procédant en trois temps. Un extrait vidéo ne permettrait effectivement pas d'illustrer toutes les catégories de la contextualisation, les occurrences liées au discours étant très ponctuelles et celles liées aux tâches très englobantes, nous avons choisi de reprendre une illustration développée à l'occasion d'un article (Clauw & Dufays 2008).

Dans cette séquence d'introduction au surréalisme, l'enseignante souhaite montrer que ce courant, développé au 20^e siècle, pouvait servir de clé de lecture du réel « actuel », notamment pour analyser des productions artistiques et des publicités contemporaines. Voici quelques traits de ce dispositif, qui illustrent les trois grandes composantes du modèle que nous avons proposé plus haut, mais essentiellement dans leur aspect discursif.

Nous développerons trois illustrations pour la référence externe. Nous retrouvons l'occurrence de type « D » lorsque, dans le cadre de l'analyse du poème *Un jour qu'il faisait nuit* de Robert Desnos, l'enseignante illustre la figure de l'oxymoron par une expression journalistique tirée de la rubrique sportive (« *une défaite victorieuse* ») pour les élèves d'option sportive. Elle a ainsi puisé dans une section journalistique bien connue de ces élèves un exemple d'oxymoron, ce qui est une manière de leur rendre cette notion plus familière, avant de l'appliquer au poème « Un jour qu'il faisait nuit » (Desnos). Ensuite, elle utilise les connaissances extrascolaires des élèves de section « artistique » en leur demandant d'expliquer à la classe comment ils illustreraient les phrases rédigées collectivement suite à un exercice de « cadavre exquis », ce qui est une manière de valoriser leur expertise (occurrence I). Enfin, elle montre que des tableaux de Magritte, que les élèves reconnaissent, ainsi que des publicités actuelles, illustrent les caractéristiques surréalistes découvertes dans des poèmes, ce qui atteste de l'importance que ce courant a conservée dans notre culture. L'enseignante a ainsi explicité un lien de similitude entre les textes travaillés en classe et d'autres productions artistiques mieux connues (C), et un élément de la vie quotidienne, la publicité (D).

L'enseignante met l'accent sur deux finalités très différentes : l'une, purement scolaire, qui consiste à « bien comprendre comment on procède pour analyser un

poème » afin de réussir une interrogation prochaine (occurrence C), et l'autre, plus personnelle et subjective, qui consiste à s'approprier ce courant parce qu'il représente toujours une source d'inspiration, et qu'il peut par là même être une clé d'interprétation du réel (occurrence E). Cette seconde finalité est affirmée notamment par la formule « les surréalistes ont ouvert des portes à l'art, qui n'ont pas été refermées depuis », et elle est démontrée (occurrence F) par le repérage, à la fin du parcours, de traits surréalistes dans certaines publicités récentes.

Enfin, les tâches sont présentées comme *complexes*, car pour pouvoir interpréter un autre poème surréaliste de Robert Desnos, « Les gorges froides », texte polysémique et relativement hermétique, les élèves ont été invités à mobiliser leurs acquis sur les textes poétiques (par opposition aux textes de prose) et sur le courant surréaliste. Au moment de mettre leur analyse par écrit, ils ont été également tenus d'être attentifs aux règles orthographiques et grammaticales et d'organiser leur texte en respectant les consignes données (occurrence B).

2 La co-construction des contenus

Contrairement à la *contextualisation*, la *co-construction* n'est pas définie ni explicitement prescrite dans le *Référentiel* ni dans les programmes de l'enseignement catholique. Toutefois, la fiche 5 suggère de donner aux élèves un rôle de lecteur actif dans l'interprétation des textes : ceux-ci doivent « acquérir une méthode autonome de questionnement du texte, conçue comme une activité de résolution de problème », consistant à « déchiffrer le sens global d'une œuvre », et « construire activement des significations par recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions ». Quant à la fiche 6, elle invite notamment à réfléchir sur les modalités de lecture induites par les types et genres littéraires du texte (dans notre cas, le genre poétique).

Toutes ces prescriptions semblent concorder sur la nécessité d'impliquer les élèves dans les analyses des textes en classe et, ainsi, de les co-construire avec eux en tenant compte de leurs impressions, en leur demandant de les confronter aux indices textuels, en les accompagnant dans le processus d'« anticipation/rétroaction », et, enfin, en les amenant à réfléchir sur le processus même de l'interprétation.

Sur la base de la littérature, nous avons effectivement défini la co-construction des contenus enseignés comme la combinaison de trois gestes de l'enseignant : *l'invitation des élèves à la coopération interactionnelle, l'exploitation des contenus* qu'ils

apportent, ainsi qu'une *structuration de la guidance* de la progression informationnelle, consistant à orienter les contenus apportés par les élèves et à organiser ceux-ci au fil de l'échange.

2.1 La question de la construction des savoirs dans les interactions scolaires

Notre recherche s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste, selon laquelle les interactions cognitives, mais également sociales, du sujet avec son environnement déterminent l'apprentissage. Autrui joue effectivement un rôle fondamental dans l'apprentissage (qui est, par ailleurs, selon Vygotsky, Bruner et d'autres, de nature intrinsèquement sociale et culturelle), ne fût-ce que par le canal de l'observation et de l'imitation (Bourgeois 2006 : 32).

L'apprentissage est avant tout un processus de co-construction de sens, inscrit dans un contexte historico-culturel particulier. Apprendre, c'est avant tout acquérir les codes et les significations propres à une culture, permettant ainsi d'accéder à cette culture et de prendre sa place dans la société qui la produit (Bruner, paraphrasé par Bourgeois 2006 : 34).

Le dispositif pédagogique idéal, selon cette perspective, favorise les interactions entre pairs (cf. apprentissage coopératif, réciproque ou mutuel), mais également et surtout entre apprenant et tuteur (cf. compagnonnage cognitif).

Selon Aeby et De Pietro (2003 : 198-201), cinq grandes catégories de travaux se sont penchés sur la question de la construction des savoirs dans l'interaction scolaire. Dans une certaine mesure, nous prendrons en compte l'apport de cette littérature dans nos observations.

D'abord, parmi les recherches de type processus-produit, qui mesurent l'impact d'un seul aspect du dispositif enseignant sur la qualité de l'apprentissage des élèves, nous nous attarderons sur les travaux de Flanders (1970). Ce dernier s'est attaché à chronométrer les temps de parole respectifs des élèves et du professeur, posant que les dispositifs laissant davantage de place aux élèves étaient plus efficaces. Cette approche comporte un certain nombre de biais – entre autres celui de ne pas prendre en compte l'usage que les élèves font de cette place qui leur est octroyée, et celui de ne prendre en compte qu'un seul aspect du dispositif –, mais pointe l'importance de la place accordée à l'élève dans la construction des connaissances scolaires. D'autres chercheurs, qui

argumentent en faveur de la nécessité d'une négociation, d'une co-construction du savoir, défendent indirectement cette thèse.

Ensuite viennent les études qui prennent en compte les pratiques, représentations et stratégies des métiers d'enseignant et d'élève, dont Tochon (1992) propose une synthèse intégrée.

Mentionnons également les travaux centrés sur le fonctionnement linguistique des interactions, et, plus particulièrement, sur la mise en évidence de la structure triadique des échanges (sollicitation du professeur- réponse de l'élève- réaction-évaluation par le professeur). Parmi ces travaux, on retiendra notamment ceux de Sinclair et Coulthard (1975). Entrent aussi dans cette catégorie les recherches qui proposent une description affinée des échanges, et repèrent des séquences communicatives favorables aux apprentissages (De Pietro, Matthey & Py 1989 ; De Pietro & Schneuwly 2001 ; Krafft & Dausendschön-Gay 1993). On peut ajouter à cette catégorie les travaux qui cherchent à décrire certains éléments du dispositif pédagogique, tels que l'usage des questions et des reformulations en classe, éléments qui participeraient à la structuration des apprentissages (Brixhe & Specogna 1999, Garcia-Debanc 1998, Gulich Kotschi 1987 ; De Gaulmyn 1983 & 1987).

Il y aussi les approches plus contextuelles et situationnelles du discours, qui rappellent l'importance des contraintes de la gestion pédagogique (alternance des tours de parole, discipline...), du contexte institutionnel (programmes, grilles horaires...) et situationnel (nombre d'élèves, disposition de la classe, moment de la journée...) dans l'apprentissage des élèves. Mondada et Pekarek (2000) insistent sur la nécessité de la prise en compte des pratiques effectives (activités proposées, comportements langagiers observés).

Enfin, nous signalerons l'existence de modèles davantage systémiques et intégrateurs tels que ceux de M. Altet (1994a , 1994b), ou de M. Bru (1991), que nous ne développerons pas ici.

Comme Aeby, De Pietro et leurs collaborateurs (2003 a ; 2003b) ont proposé une « grille d'analyse de la construction de l'objet enseigné en classe » qui vise à intégrer ces différents apports, nous nous référerons directement à leurs travaux.

2.2 Opérationnalisation du concept de co-construction des contenus sous la forme d'une grille d'observation

Comme nous l'avons fait pour la *contextualisation*, nous présenterons les deux versions des outils mis au point (l'une interdisciplinaire et théorique, l'autre disciplinaire et répondant aux besoins spécifiques des cinq séquences observées). Toutefois, notre démarche sera ici quelque peu différente. Alors que la première version de la grille destinée à l'étude des modalités de contextualisation était très générale, et que nous avons dû travailler à la faire « coller » davantage aux pratiques de classe, celle destinée à l'étude des types de co-construction se voulait directement adaptée à l'analyse d'un extrait transcrit. De même, seul l'aspect discursif a été envisagé dans un premier temps. Ce n'est qu'au moment où nous avons commencé à comparer les cinq dispositifs que le besoin de caractéristiques plus englobantes s'est manifesté. Le lecteur ne trouvera de modalités spécifiques à la tâche que dans la seconde version de la grille d'observation.

2.2.1 Version interdisciplinaire et théorique

Pour élaborer l'outil que nous présenterons ici, nous sommes partis de la « grille d'analyse de la construction de l'objet enseigné en classe » proposée par Aeby, De Pietro et leurs collaborateurs (2003a, b ; De Pietro, Aeby & al. 2003) dans le cadre du projet EVLANG (acronyme pour « éveil aux langues »), que nous avons opérationnalisée plus finement, selon nos besoins, en nous inspirant de deux types de travaux : les recherches autour de la notion de progression thématique, plus particulièrement les « organisations informationnelle et topicale » du modèle de Roulet et ses collaborateurs (Roulet et al. 2001 : 249-275), ainsi que le modèle des actes de reformulation élaboré par Gülich et Kotschi (1983) et repris par Brixhe & Specogna (1999) ainsi que Garcia-Debanc (1998).

Nous retenons trois indicateurs de la co-construction des contenus en classe, inspirés des travaux d'Aeby et De Pietro (2003a : 21) : l'enseignant invite les élèves à la coopération interactionnelle en relançant leurs propos (1), il exploite, autant que faire se peut, les contenus qu'ils apportent (2), et, enfin, il guide le travail des élèves en leur proposant une progression claire (3). Les deux premiers indicateurs révèlent, selon nous, des « degrés » de co-construction des contenus avec les élèves, et le troisième fournit un cadre favorable (ou non) à un apprentissage structuré : la co-construction des

contenus implique, effectivement – et de manière claire – une construction de ceux-ci. Nous développerons à présent chacun des indicateurs.

2.2.1.1 Le degré d'invitation à la co-construction des contenus

Le premier indicateur porte sur la qualité des feedbacks de l'enseignant. Le *feedback* consiste en un retour de type évaluatif et éventuellement informatif sur l'intervention d'un élève (Hattie & Timperley 2007) : « les feedbacks constituent à la fois le moment où le professeur octroie un certain statut au dire des élèves et le moment où il va pouvoir orienter la suite de l'échange » (Aeby & De Pietro 2003b : 101).

Dans leur indicateur « construction interactive des contenus », Aeby, De Pietro et leurs collaborateurs (De Pietro, Aeby et al. 2003 : 21) proposent d'observer les feedbacks en trois temps :

- il s'agit d'abord de déterminer s'il y a des feedbacks ou non (l'enseignant peut très bien ignorer les propos des élèves). Nous considérons qu'il y a feedback lorsqu'au minimum, l'enseignant valide ou invalide les propos d'un élève de manière verbale (intervention du type « oui tu as raison », « ce n'est pas tout à fait cela ») ou non verbale (signe de la tête, regard encourageant/ réprobateur...). Il peut aussi manifester sa prise en compte des propos d'un élève en les répétant (même en les reformulant légèrement), de manière à ce qu'ils soient audibles pour toute la classe,
- ensuite, s'il y a des feedbacks, on observera s'ils sont accompagnés ou non de relances. On appellera *relance* toute incitation de la part de l'enseignant, au développement, à l'explicitation, à l'illustration du propos de l'élève. Cette incitation peut être verbale (*peux-tu donner un exemple, que veux-tu dire par là ?*), non verbale (geste rotatif de la main, regard encourageant...), ou paraverbale (intonation montante à la fin d'une phrase...),
- enfin, s'il y a des feedbacks avec relance(s), on observera si l'interaction entre le professeur et le(s) élève(s) débouche ou non sur un apport de contenu nouveau de la part des élèves.

2.2.1.2 Le degré d'intégration des apports des élèves

La manière dont nous nous approprions l'indicateur « les apports au contenu » proposé par Aeby et De Pietro (2003a&b ; De Pietro et al. 2003), n'entretient qu'un rapport très lointain avec la conception de départ. Nous proposons d'observer l'intégration des apports des élèves en deux étapes :

- relever de manière fine et systématique tous leurs apports et évaluer le rapport qu'ils entretiennent avec le thème de la leçon, en nous aidant de la méthodologie proposée par Roulet et ses collaborateurs (Grobet 2002 : 73-89 ; Roulet et al. 2001),
- observer la manière dont l'enseignant exploite ces apports : les prend-il en compte (par exemple en les notant au tableau ou en en faisant le point de départ d'une réflexion commune) ? Et, s'il le fait, les reprend-il entièrement ou en partie, littéralement ou en les modifiant ? Les recherches liées aux actes de reformulation, peuvent nous aider à distinguer différentes catégories de situations (rephrasage-paraphrase-correction).

2.2.1.3 Relever les apports des élèves et évaluer leur rapport avec le thème de la leçon

Selon Grobet (2002 : 73-89) ainsi que Roulet et ses collaborateurs (2001), pour analyser la progression informationnelle, il importe de commencer par découper la transcription de l'extrait analysé en actes. L'*acte* est « la plus petite unité textuelle cohérente d'un point de vue syntaxique et référentiel » (Roulet et al. 2001 : 64-65). Chaque acte introduit un *topique* et un *propos*, deux éléments ayant un statut différent du point de vue de la valeur informative. Le premier fait écho à une information déjà activée en mémoire discursive, assurant ainsi la cohérence et la cohésion de l'acte avec les actes le précédant, et le second est une information nouvelle, qui fait progresser le discours. Le *topique* est défini comme une « information identifiable et présente à la conscience des interlocuteurs, qui constitue, pour chaque acte, l'information la plus immédiatement pertinente liée par une relation d'à *propos* avec l'information activée » (Roulet et al. 2001 : 255 ; Grobet 2002 : 93). Quant au *propos*, il est « la proposition activée par un acte et dont la connaissance peut être considérée comme le résultat de la compréhension de l'acte » et de sa relation avec les informations données par le

contexte (Roulet et al. 2001 : 256 ; Grobet 2002 : 99). Dans le point trois, le lecteur trouvera un exemple de transcription ainsi analysée.

Concrètement, nous relèverons tous les propos activés par les élèves et observerons le rapport qu'ils entretiennent avec le topique amené par l'enseignant. Ceci nous permettra sans doute d'expliquer partiellement l'attitude de l'enseignant à l'égard des propos des élèves : prend-il en compte de manière égale les propos « attendus » (qui rencontrent les objectifs à atteindre en fin de séance) et « inattendus » ?

Dans le mécanisme de l'alternance des tours de parole, les interactants peuvent à tout moment décider de conserver ou de contester le topique. Ce dernier relève de la gestion collective : « chaque locuteur, en prenant la parole, signifie à l'interlocuteur s'il maintient ou modifie le topique », disent A.-C. Berthoud et L. Mondada (1995 : 298). Donc, concrètement, en classe, une telle conception du discours attribue aux élèves un pouvoir de décision sur la progression thématique. Si le rôle du professeur est de garantir une progression pertinente, les élèves peuvent, eux aussi, orienter l'interaction et, dans une certaine mesure, « contraindre » l'enseignant à réagir par rapport à leurs propos. Intégrer les propositions des élèves, c'est leur attribuer une responsabilité au niveau de la progression thématique.

2.2.1.4 Observer la manière dont l'enseignant exploite ces apports

Après avoir relevé minutieusement les propos activés par les élèves, nous observerons l'attitude de l'enseignant à leur égard : les institutionnalise-t-il en les reprenant comme topiques de ses propres interventions ou les ignore-t-il ? S'il reprend les propos des élèves, les reprend-il entièrement ou partiellement, littéralement ou en les modifiant ?

Si l'enseignant reformule les propos de l'élève (et modifie, par là même, leur sens de départ), nous nommerons les différents cas de figure en nous inspirant du modèle développé par Gülich et Kotschi (1983), et repris par Brixhe et Specogna (1999) ainsi que Garcia-Debanc (1998). Ceux-ci distinguent trois catégories de reformulations (rephrasage, paraphrase, correction), qui présentent une structure commune. Il s'agit d'énoncés répondant à la structure « ES-MR-ER », où ES est l'énoncé source, ER l'énoncé reformulateur et MR un marqueur de reformulation (du type de *disons, par exemple, c'est-à-dire, autrement dit, enfin, au fait, ou bien...*). « Si tous les actes de reformulation présentent une structure basique commune, la distance sémantique entre ES et ER

constituera le critère de différenciation entre les trois catégories » (Brixhe et Specogna 1999 : 13) : le *rephrasage* consiste en une répétition littérale de l'énoncé source, la *paraphrase* « se caractérise par une équivalence sémantique plus ou moins importante avec ES » : le noyau sémantique se veut identique, mais les unités de sens sont modulées de manière différente, et dans le cas de la *correction*, ER ne reprend plus les unités de sens de ES, mais leur substitue un énoncé plus pertinent. La *paraphrase*, et plus encore la *correction* permettent, sous une apparente intégration des apports des élèves, de subtils glissements de sens.

2.2.1.5 Le degré de structuration de la guidance de l'enseignant

L'indicateur initialement intitulé *guidance* a trait aux « procédés discursifs mis en place par l'enseignant pour orienter les prises de parole des élèves » (Aeby & De Pietro 2003a, b ; De Pietro & al. 2003). Les auteurs ont établi des profils d'enseignants en comptant les « interventions contraignantes » : la guidance peut ainsi être qualifiée de contraignante, intermédiaire ou non contraignante. Les critères permettant d'identifier une intervention « contraignante » n'ont pas été clairement explicités, bien que certains de leurs écrits (Aeby & De Pietro 2003b :101) laissent entendre que l'observation du nombre de questions ouvertes/fermées constituerait au moins une étape de la méthode. Pour notre part, nous considérons qu'une intervention est contraignante si, ayant activé un *topique*, elle laisse transparaître une attente quant au *propos* à venir.

Dans la mesure où ils s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste, De Pietro et ses collaborateurs considèrent positivement la guidance *non contraignante*, qui permettrait aux élèves « de disposer d'une certaine marge d'autonomie pour construire leurs connaissances » (De Pietro et al. 2003). Toutefois, certaines nuances sont posées :

Un comportement « non contraignant » n'a pas la même signification selon que l'enseignant offre parallèlement des moments de synthèse de ce qui a été traité ou qu'il laisse les contenus de connaissance évoluer complètement au gré des interventions des élèves » (...)

La directivité de l'enseignant peut parfois apparaître moins comme un frein à l'imagination et à l'autonomisation des élèves que comme une manière d'amener *tous* les élèves – même les plus en difficulté – vers une solution acceptable (De Pietro et al. 2003).

Dans un premier temps, nous tendions à penser qu'une guidance non contraignante était une condition nécessaire de la co-construction des contenus, alors qu'une guidance contraignante l'empêcherait (qui à son degré maximal correspondrait à

une leçon magistrale). En considérant les nuances apportées par les auteurs eux-mêmes, nous avons estimé qu'une guidance partiellement *contraignante* s'avérait nécessaire pour organiser les activités (y compris langagières) des élèves, si toutefois *contraignante* est entendue comme *structurée*. A plus forte raison que l'imposition d'un cadre n'exclut pas la présence de moments de parole plus libres. Par ailleurs, certaines recherches américaines sur « l'enseignement explicite », dont Clermont Gauthier (1997) s'est fait le porte-parole, confirment l'importance de la structure dans la qualité des apprentissages des élèves.

Dans notre contexte, une guidance structurée de la part de l'enseignant complète nécessairement l'invitation des élèves à co-construire et l'intégration de leurs propos. A la différence des deux autres indicateurs, celui-ci ne relève pas de la co-construction mais de la construction... et la première présuppose la seconde : pas de co-construction efficace et pertinente sans construction préalablement pensée par l'enseignant au moment de la conception du dispositif.

Nous avons observé deux types de stratégies de l'enseignant : celles qu'il utilise pour *faire progresser le discours* en regard des objectifs à atteindre à la fin de la séquence et, plus concrètement, à la fin de la séance (d'où la nécessité d'entretiens autour des objectifs didactiques), et celles par lesquelles il *organise les contenus* (phénomènes de reformulation, de reprise, de synthèse).

2.2.2 Version adaptée au repérage des modalités de co-construction des contenus dans les synopsis

Comme le lecteur a pu le constater, la grille proposée ci-dessus nous situe dans un point de vue très « micro ». Nous n'avons pas pu analyser l'ensemble des interactions filmées à un grain si fin, car cela aurait nécessité de transcrire l'ensemble des leçons. Cela nous était impossible à réaliser seule, compte tenu des contraintes de temps à respecter pour la remise du projet. Nous avons donc décidé de réserver cette grille à des extraits considérés comme représentatifs d'un mode de fonctionnement des enseignants.

Nous avons finalement présenté l'analyse d'extraits dans le cadre d'interventions (Clauw & Thyron 2007, Clauw 2009), mais avons manqué de temps pour consacrer un chapitre à l'analyse de plusieurs extraits représentatifs du style de chaque enseignant,

comme nous en avons le projet. Ces analyses feront peut-être l'objet de publications ultérieures.

Nous avons plutôt mis au point un second outil nous permettant de repérer, à grande échelle, le processus de co-construction, que ce soit au niveau du discours de l'enseignant ou des tâches qu'il propose aux élèves. Car bien que nous n'en ayons pas parlé dans l'article qui présente notre opérationnalisation (Clauw & Thyron 2007), certaines tâches rendent possibles, voire favorisent, plus que d'autres, la co-construction des contenus avec les élèves. Un enseignant qui présenterait magistralement les contenus et qui effectuerait seul l'analyse des poèmes ne permettrait effectivement aucun apport de la part de ses élèves.

2.2.2.1 Côté discours

Nous avons distingué deux aspects dans la *structuration de la guidance*, comme dans notre modélisation : *l'orientation du contenu des prises de parole* des élèves, et *l'organisation/réorganisation* des contenus en cours de leçon. Pour ce qui est du premier aspect, toutes les occurrences concernent *l'influence du choix des topiques* amenés par les élèves, que ce soit par le biais d'une annonce (GA), d'un texte ou du passage d'un texte présélectionnant un ensemble des topiques/propos (GB), d'une consigne (GC), ou d'une question posée (GD), dont les réponses sont éventuellement « dictées » par des indices (GH). Les occurrences peuvent concerner aussi, directement, *l'imposition des topiques par l'enseignant*, qui choisit de répondre aux questions qu'il pose (GE), impose un topique alors que les échanges étaient déjà dirigés vers un autre (GI), ou choisit de présenter magistralement un contenu, sans essayer de solliciter les élèves (GF et GG).

L'enseignant *organise/réorganise les contenus* lorsqu'il aide les élèves à mieux percevoir la structure informationnelle de l'échange, ou, en tout cas, les éléments qui en seront à retenir, à l'occasion de rappels en début de leçon (OA), de synthèses (OB), d'insistances répétées sur des éléments essentiels (OC) , ou du rappel de l'ensemble de la structure de la séquence avant d'introduire un nouveau point (OD).

Quant à *l'invitation à la coopération interactionnelle*, nous avons distingué trois niveaux d'occurrences : celles où il sollicite l'intervention d'un élève de diverses manières (Inv A, Inv B, Inv C), lorsqu'il valide ses apports (Inv D), et lorsqu'il invite l'élève à les développer davantage, que ce soit directement (Inv E), ou de manière

différée, lorsque son apport viendra s'intégrer de manière plus pertinente aux échanges (Inv F).

Enfin, il y a *exploitation des apports des élèves* lorsque l'enseignant les valide, puis leur donne le statut d'éléments de savoir, au même titre que ceux qu'il a lui-même amenés. Pour trois de ces occurrences, cette prise en compte tient aux notes de l'enseignant au tableau (Expl C) ou à celles qu'il demande de prendre, directement (Expl A) ou indirectement (Expl B), en insistant sur l'importance de l'apport d'un élève. Ensuite, l'enseignant peut également faire de cet apport le départ d'une réflexion collective (Expl D). Il peut également exprimer une prise en compte au moment des synthèses qu'il réalise (Expl E), en intégrant le propos de l'élève aux éléments « à retenir ». Enfin, un enseignant sur les cinq observés montre sa prise en compte des propos des élèves en déclarant avoir appris d'eux et en les notant sur sa propre préparation (Expl F) :

Structuration de la guidance :	
pour orienter les prises de parole des élèves	
GA1	E annonce ce qui va être fait (oralement, ou en notant la structure de la leçon au tableau) au niveau de la séquence.
GA2	E annonce ce qui va être fait (oralement, ou en notant la structure de la leçon au tableau) au niveau de la séance.
GB	E choisit les extraits/passages à analyser (qui permettent de guider l'analyse dans le sens voulu).
GC	E donne une consigne (qui contraint l'activité des élèves).
GD	E étaye, reformule une question jusqu'au moment où les élèves trouvent la réponse désirée.
GE	E répond (ou finit par répondre) lui-même à ses questions.
GF	E déclare avoir guidé les échanges ou avoir choisi de présenter magistralement une matière et se justifie éventuellement.
GG	E donne une information de manière magistrale.
GH	E donne des indices menant à la réponse attendue.
GI	E impose un nouveau topique (nouveau thème, recentrage sur un propos précédemment évoqué).
pour organiser /réorganiser les contenus	
OA	E récapitule l'objet de la séance précédente au début de la leçon.
OB	E fait une conclusion ou une synthèse.
OC	E répète plusieurs fois les éléments importants.
OD	E situe un nouveau point dans la structure du cours.
L'invitation à la coopération interactionnelle	
Inv A	E demande à un élève de participer en synthétisant les informations acquises (dans les leçons précédentes).
Inv B	E demande à un élève de participer en répondant à une question.
Inv C	E demande à un élève de participer en rendant compte d'un travail réalisé en groupe ou individuellement.
InvD	E répond à l'apport de l'élève, pour le valider ou l'infirmer (verbalement, en le répétant ou reformulant, ou de manière non verbale, c'est de toute manière une prise en compte).
Inv E	E relance le propos d'un élève pour l'inciter à développer davantage une idée.
Inv F	E redonne la parole à un élève à un autre moment de la leçon pour revenir sur un apport.
Inv G	E insiste sur l'importance de la participation active.
L'exploitation des contenus apportés par les élèves	
ExplA	E demande de noter les propos d'un élève (et les dicte éventuellement).
Expl B	E déclare que cet apport est essentiel.
Expl C	E note les propos d'un élève au tableau.
Expl D	E fait de l'apport de l'élève le point de départ d'une réflexion collective : • en demandant à un élève de répéter un élément pour que toute la classe l'entende, • en demandant à un élève de relire le passage/le poème analysé pour inviter les autres à intervenir, • en relançant explicitement l'ensemble de la classe et pas seulement l'élève qui vient de faire une proposition (en proposant d'en débattre, en leur demandant d'aider ce dernier à argumenter sa position, d'expliquer un élément qu'il dit ne pas avoir compris).
Expl E	E évoque l'apport/la production d'un élève (éventuellement a posteriori) pour mieux faire comprendre la matière ou construire une synthèse.
Expl F	E note l'apport d'un élève dans son cours, déclarant ainsi avoir appris d'eux.

Tableau 5 : Liste des indicateurs de co-construction des contenus dans les activités discursives de l'enseignant

2.2.2.2 Côté tâche

Du point de vue de la structuration de la guidance, une *orientation des prises de parole* des élèves est repérable au niveau de la tâche lorsque l'enseignant analyse seul un poème, en fait une lecture cursive (G3), ou lorsqu'il propose une analyse collective guidée (G1), en profitant pour pointer ça et là les topiques à développer, pour privilégier certains propos au détriment d'autres rencontrant moins ses attentes. Les cas les plus évidents touchent aux présentations magistrales liées à la présentation d'un poète (G2), des caractéristiques du genre poétique (G4), d'un courant littéraire (G5), ou d'une analyse réalisée par des spécialistes. Quant à *l'organisation des contenus*, elle opère au niveau des synthèses proposées par l'enseignant, concernant, ici aussi, les caractéristiques du genre poétique (O2), d'un courant littéraire (O1), le processus d'interprétation (O3), ou bien au moment où l'enseignant balise la lecture des poèmes en partant d'une grille de lecture (O4).

L'invitation à la coopération interactionnelle et l'exploitation des contenus apportés par les élèves sont indissociables à ce niveau : il s'agit plutôt de repérer les caractéristiques des tâches qui délèguent aux élèves la responsabilité du choix du topique/des propos. Cela peut être au moment où l'enseignant part de leurs apports pour interpréter un poème (IE1 et IE2), pour présenter un poète (IE3), pour chercher les caractéristiques d'un courant (IE4), du genre poétique (IE5), ou bien au moment où il les sollicite pour chercher une information, quelle qu'elle soit (IE6) :

Structuration de la guidance :	
Orienter les prises de parole des élèves	
G1	E analyse les poèmes collectivement, en pointant les éléments à commenter.
G2	E présente lui-même les poètes.
G3	E effectue l'analyse entièrement seul.
G4	E définit lui-même les caractéristiques du genre poétique.
G5	E définit lui-même les caractéristiques du courant littéraire étudié.
G6	E présente magistralement une analyse réalisée par des spécialistes.
Organiser les contenus :	
O1	E propose une synthèse des caractéristiques du courant étudié.
O2	E propose une synthèse des caractéristiques du genre poétique.
O3	E propose une synthèse du processus d'interprétation.
O4	E propose une grille de lecture des textes poétiques.
L'invitation à la coopération interactionnelle / L'exploitation des contenus apportés par les élèves :	
IE1	Pour interpréter un poème, E part des impressions des élèves.
IE2	Pour interpréter un poème, E part des hypothèses (étayées) des élèves.
IE3	E délègue aux élèves la présentation d'un poète plutôt que de l'exposer magistralement.
IE4	E propose aux élèves de rechercher les caractéristiques d'un courant plutôt que de les exposer magistralement.
IE5	E propose un bain de textes (qui interroge les représentations des élèves) pour s'interroger sur l'essence de la poésie plutôt que de l'exposer magistralement.
IE6	E fait un « tour de table » pour interroger les représentations des élèves sur la poésie, ou leur demande de remplir un questionnaire.

IE7	E demande de relever les grandes idées d'un texte (éventuellement non poétique) et part des propositions pour construire l'analyse.
IE8	E part de productions/propositions des élèves pour institutionnaliser une matière (théorie du signe, schéma de Jakobson, grille d'analyse...).
IE9	E sollicite les élèves pour chercher une information précise.

Tableau 6 : Liste des indicateurs de co-construction des contenus dans les tâches proposées aux élèves

2.3 Opérationnalisation par questionnaire

Nous distinguerons, ici aussi, les items validés lors de la première phase du projet (interdisciplinaire) et lors de la seconde (disciplinaire).

2.3.1 Version interdisciplinaire (première validation)

Structuration de la guidance	
1	J'ai bien perçu la progression dans la démarche que le professeur nous a proposée.
2	Le contenu de la séance a comporté des étapes claires.
3	Le professeur a attiré clairement notre attention sur les points importants de la matière.
4	Selon moi, le professeur sait où il veut en venir à propos des contenus à apprendre
Degré d'invitation à la co-construction des contenus	
1	Quand un élève a fait une proposition qu'il ne savait pas développer, l'enseignant a invité d'autres élèves à l'aider.
2	Quand un élève a fait une proposition, le professeur l'a invité à la développer, à aller plus loin.
3	L'enseignant nous a encouragés à prendre la parole.
Degré d'exploitation des apports des élèves	
1	Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a écouté.
2	L'enseignant a accordé de l'importance à ce que les élèves disaient.
3	Nous avons pu proposer des idées au professeur pourvu que l'on ait argumenté notre manière de penser.
4	La plupart du temps, nous avons construit le contenu du cours avec l'enseignant.
5	Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a intégrée dans la suite des exercices [EP] / des activités (en la notant au tableau, en en faisant le point de départ d'une réflexion commune) [FR].

Tableau 7 : Liste des items relatifs à la co-construction des contenus dans la version interdisciplinaire du questionnaire.

2.3.2 Version disciplinaire (seconde validation)

Degré de structuration de la guidance	
1	J'ai bien perçu la progression dans la démarche que le professeur nous a proposée.
2	Le contenu de la séance a comporté des étapes claires
3	Le professeur a attiré clairement notre attention sur les points importants de la matière
4	Selon moi, le professeur sait précisément où il veut en venir à propos des contenus à apprendre
Degré d'invitation à la co-construction des contenus	
1	L'enseignant nous a encouragés à prendre la parole
2	Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a écouté
3	Quand un élève a fait une proposition, le professeur l'a invité à la développer, à aller plus loin
4	Quand un élève a fait une proposition qu'il ne savait pas développer, l'enseignant a invité d'autres élèves à l'aider plutôt que de donner lui-même la réponse
Degré d'exploitation des apports des élèves	
1	Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a intégrée dans la suite des activités (en la notant au tableau, en en faisant le point de départ d'une réflexion commune...)
2	La plupart du temps, nous avons construit le contenu du cours avec l'enseignant
3	L'enseignant a accordé de l'importance à ce que les élèves disaient

Tableau 8 : Liste des items relatifs à la co-construction des contenus dans la version finale du questionnaire "français".

2.4 Analyse d'un extrait vidéo à l'aide de la grille proposée

Nous montrerons concrètement comment utiliser la grille pour observer et analyser les pratiques effectives de co-construction des contenus. D'abord, nous présenterons une version « organisée » de la transcription du passage à analyser. Nous avons découpé l'échange en actes, selon les prescriptions de Grobet (2002 : 73-89) et de Roulet et ses collaborateurs (2001), nous aidant d'indicateurs syntaxiques et lexicaux, et nous avons distingué trois niveaux conceptuels (selon le degré d'abstraction et de généralité) de manière à mettre en évidence un « parcours informatif » (Roulet et al. 2001). Ces niveaux (N1, N2, N3) sont ici mis en évidence par des alinéas. Ensuite, nous proposerons notre analyse de l'extrait, réalisée à l'aide de la grille présentée au point précédent.

2.4.1 Parcours informatif

L'extrait analysé s'inscrit dans le contexte suivant : la professeure, qui vient d'entamer un parcours sur la poésie surréaliste, a distribué un premier texte, « Un jour qu'il faisait nuit » de R. Desnos, qu'elle a fait découvrir par groupes de deux ou trois élèves, avec la consigne, très large, de « dire quelque chose à propos du texte », de « relever les éléments étonnants » (l'objectif sous-jacent étant de relever les caractéristiques du mouvement surréaliste). Dans cet extrait, l'un des groupes prend la parole afin de s'exprimer à propos du vers 6 : « le compas trace des carrés et des triangles à cinq côtés ».

N1 N2 N3

1	Prof :	allez un premier groupe qui veut dire <u>quelque chose à propos de la lecture de ce texte</u>
2	(…)	<u>quelque chose à propos de la lecture de ce texte</u>] alors une autre idée /
3	→	[une autre idée] autre chose /
4		[autre chose] un autre groupe /
5		[une autre idée = autre chose = un autre groupe] alors tout à l'heure tu avais
6		beaucoup de choses à dire Thomas /
7		[tu as beaucoup de choses à dire] nous t'écoutons /
8		[nous t'écoutons = tu as beaucoup de choses à dire] tu as le public c'est le
9		moment de
10	Thomas :	[quelque chose à propos de la lecture de ce texte] euh / je sais pas nous
11		[je ne sais pas] on avait dit que les idées étaient contradictoires
12		[les idées sont contradictoires] et que ça nous paraît un peu illogique
13		[les idées sont contradictoires : ça paraît illogique] dans le sens où par
14		exemple
15		[les idées sont contradictoires : exemple] le compas trace des
16		carrés et des triangles
17		[le compas trace des carrés et des triangles] ce n'est pas
18		vraiment logique /
19		[ce n'est pas logique] ce n'est pas dans la logique / ce n'est
20		pas dans la logique des choses
21	Prof :	[ce n'est pas dans la logique des choses] oui
22		[ce n'est pas dans la logique des choses] un compas est censé
23		tracer des cercles hein dans la logique mathématique et de la

24 géométrie etc. /

25 [un compas est censé tracer des cercles selon la logique

26 mathématique] un compas est destiné à tracer des cercles

27 [un compas est censé tracer des cercles] et non pas des carrés

28 ni des triangles (*silence, Noémie lève le doigt*) oui

29 **Noémie:** [les idées sont contradictoires : ça paraît illogique] il remet en question la

30 logique établie

31 **Prof:** [il remet en question la logique établie] voilà

32 [il remet en question la logique établie] il remet en question notre monde /

33 [il remet en question notre monde] il remet en question la logique établie /

34 [un compas est censé tracer des cercles selon la logique

35 mathématique] peut-être que dans un autre monde /

36 [dans un autre monde] une autre vie /

37 [dans un autre monde = une autre vie] un instrument pour tracer

38 des carrés et des triangles on l'aurait appelé compas /

39 d'accord/

40 [dans un autre monde, un compas peut servir à tracer des carrés

41 et des triangles] peut-être bien

42 [dans un autre monde, un compas peut servir à tracer des

43 carrés et des triangles] et puis un compas ça sert à

44 autre chose en marine /

45 [le compas sert à autre chose en marine] pas seulement à

46 tracer des cercles mais à se situer /

47 [le compas sert à se situer] je sais pas très bien quel

48 est le rôle du compas en marine

49 [rôle du compas en marine] mais ça ne sert pas uniquement

50 à tracer des cercles

51 [dans un autre monde, un compas peut servir à tracer des carrés

52 et des triangles] on pourrait imaginer un compas qui serve à

53 tracer des carrés et des triangles /

54 [des triangles] des triangles à cinq côtés ça je suppose que

55 vous vouliez le dire /

56 [des triangles à cinq côtés] normalement un compas a combien de

57 côtés Jean

58 **Jean:** [nombre de côtés d'un triangle](*surpris*) euh trois

59 **Prof:** [un triangle a trois côtés](*rires*) oui

60 [un triangle a trois côtés] donc un triangle a trois côtés /

61 [un triangle a trois côtés] il comporte sa définition dans son

62 nom

63 [le triangle comporte sa définition dans son nom] puisque c'est

64 tri/ angle /

65 [étymologie de triangle] trois/ angles (*gestes des mains*)

66 [il remet en question notre monde /la logique établie] et donc effectivement

67 ici / Desnos il remet en question la réalité / la logique /

68 [(des) triangles] mais s'il dit triangles /

69 [(des)triangles] c'est-à-dire trois angles /

70 [triangle signifie trois angles] si je dis qu'il a cinq angles

71 [un triangle à cinq angles] qu'est-ce que je remets en

72 question ici /

73 [identification de ce qui est remis en cause] pas seulement la

74 réalité

75 [pas seulement la réalité] s'il dit qu'un triangle cinq côtés

76 [identification de ce qui est remis en cause] le sens des mots

77 **Noémie:** [Desnos remet en question le sens des mots] le sens des mots /

78 **Prof:** [Desnos remet en question le sens des mots] triangle ça veut

79 dire littéralement qu'il y a trois angles /

80 [il remet en question notre monde] alors il remet en question aussi le sens des

81 mots /

82 [Desnos remet également en question le sens des mots] donc pas uniquement le

83 monde dans lequel on vit /

84 [(Desnos remet en question) le monde dans lequel on vit] avec lequel on peut

85 jouer /

86 [(Desnos remet en question le monde) avec lequel on vit = avec lequel on peut

87 jouer] mais on peut aussi jouer avec les mots /

88 [Desnos joue avec les mots] leur faire dire autre chose que ce que leur

89 histoire veut leur faire dire

Dans les lignes 10 à 20, Thomas réagit par rapport au topique activé par l'enseignante (il dit effectivement « quelque chose à propos du texte »), et y associe un

propos [les phrases sont contradictoires : ça paraît illogique], qu'il illustre encore par un exemple [un compas trace des carrés et des triangles]. Cette explicitation va amener l'élève à reformuler plus exactement son propos : l'énoncé de départ est paraphrasé en [ce n'est pas dans la logique des choses]. Ce propos fera l'objet de deux reformulations : l'une de la part de l'enseignante (l. 21-28), l'autre d'une élève, Noémie (l. 29-30) : [il remet en question la logique établie]. Cette nouvelle reformulation intéressera la professeure, dans la mesure où elle rejoint l'une des caractéristiques surréalistes.

L'enseignante (l. 31-57) abandonne alors le propos de Thomas au profit de celui de Noémie, qu'elle active comme topique, pour en proposer ensuite une paraphrase/expansion. Pour développer cette paraphrase, la professeure reprend l'exemple donné par Thomas et lui ajoutera un élément [triangles à cinq côtés], qu'elle dit reprendre à l'élève (l. 59-65) alors que celui-ci ne l'avait pas amené spontanément. Grâce à cette stratégie, l'enseignante amènera la classe à compléter le propos de Noémie (qu'elle reprendra ultérieurement comme caractéristique surréaliste) : Desnos remet bien en question la logique établie, mais également le sens des mots.

2.4.2 Analyse de l'extrait

2.4.2.1 Degré d'invitation à la co-construction des contenus

Dans cet extrait, nous pouvons relever *quatre feedbacks* adressés aux élèves. Ils ont à la fois une valeur évaluative (« oui » l. 21 et 59 ; « voilà » l. 31, répétition du propos de l'élève l. 77-94), et informative (paraphrase-expansion l. 21-28, 32-57 et 77-89). On ne peut relever qu'une *seule relance* adressée à la classe (l. 70-75), ce qui ne semble pas indiquer un faible degré d'invitation à la coopération interactionnelle. En effet, il ne semble pas nécessaire de « tirer » les élèves, dans la mesure où Thomas développe et illustre spontanément son raisonnement (l. 10-20) et où Noémie apporte directement des éléments pertinents attendus (l. 29-30 et 76), de même que Jean (l. 58).

2.4.2.2 Degré d'intégration des apports des élèves

L'enseignante intègre tous les apports de Noémie sans les modifier, même si elle cherche à compléter son second apport. Par contre, elle intègre et paraphrase le propos de Thomas pour l'abandonner ensuite au profit de la reformulation de Noémie. Si le propos de Thomas est abandonné, il marque toutefois la progression informationnelle

en deux sens. D'abord, il a fourni une première base au propos de Noémie, qui a été institutionnalisé. Ensuite, l'enseignante développe le propos de Noémie à partir de l'exemple amené par Thomas (celui du compas qui trace des carrés et des triangles). Elle montre, dans cet extrait, sa volonté de co-construire le plus possible avec les élèves, en suscitant les apports, mais également en les intégrant.

2.4.2.3 Degré de structuration de la guidance de l'enseignant

La professeure guide la *progression du discours* de manière de manière souple, puis structurée. Des lignes 1 à 4, elle active les topiques qui structureront tout l'échange [une autre idée], [autre chose], [un autre groupe], topiques qui sont affiliés (les deux derniers constituant des paraphrases du premier) et font écho à un propos énoncé en début de cours, à savoir [dire quelque chose à propos du texte]. Tous ces topiques révèlent une guidance très souple, dans la mesure où les élèves peuvent amener un nombre important de propos tout en restant pertinents (la seule contrainte étant de s'exprimer sur le texte). Ce n'est qu'à partir du moment où Thomas choisira une option que la guidance deviendra plus structurée.

La professeure oriente quelque peu la suite de l'échange dans sa reformulation-paraphrase clarificatrice du propos de Thomas, en soulignant que les réalités décrites dans: le poème vont à contre-courant de la logique mathématique. Des lignes 31-57, elle choisit de faire réfléchir la classe à partir de la reformulation de Noémie du propos de Thomas, parce qu'elle présente l'avantage d'insister sur les intentions de l'auteur, « remettre en question la logique établie », que nous savons être l'un des objectifs surréalistes (son objectif didactique de fin de séance, nous le rappelons, était de faire découvrir les caractéristiques du surréalisme à travers le poème). Néanmoins, elle cherchera à compléter l'apport de Noémie en donnant des indications sur le propos attendu (l. 54-57) : Desnos ne remet pas seulement en question la logique établie, mais également autre chose, à mettre en rapport avec l'étymologie du mot triangle : le sens des mots.

Au niveau de l'*organisation des contenus*, l'enseignante se montre soucieuse de reprendre les éléments essentiels (« à retenir »), un certain nombre de fois. A partir de l'instant (l. 29-30) où Noémie a pointé l'une des caractéristiques du mouvement surréaliste (remettre en question la logique établie), l'enseignante développe et illustre

cette caractéristique (l. 31-57). Ensuite, après ce développement, elle rappelle le topique (l. 66-67) et donne des indications sur le propos attendu (l. 68-75) jusqu'à ce que Noémie donne la réponse souhaitée (l. 76). Enfin, l'enseignante synthétise l'essentiel de ce qui a été dit (l. 77-89) : Desnos remet en question non seulement la logique établie, mais également le sens des mots.

3 Les croyances motivationnelles

L'étude de la motivation renvoie, étymologiquement, à celle de l'action. Le terme *motivation* vient, effectivement, du latin *movere* (*motere*), qui signifie « bouger, se mettre en mouvement, agir ». Les enseignants interrogés la définissent souvent par ses indicateurs (engagement, persévérance, réussite), dans la mesure où ses déterminants ne sont pas directement observables.

Ainsi, pour Katherine, un élève motivé est un élève « composant », « collaborant » : la motivation, pour elle, se traduit donc par une attitude conciliante, par un respect des normes proposées par l'enseignant et par la participation verbale. Quant à Simon, il la reconnaît à la participation, à la prise de notes, mais surtout au regard :

Donc la participation, le regard, la prise de notes aussi. Je ne dis pas assez sans doute de prendre note mais je vois bien. Mais au regard je le vois bien : ceux qui ne notent jamais ont le regard inexpressif, ailleurs, on voit ça je trouve. Moi je ressens ça.

Caroline définit la motivation comme une « énergie positive », qu'on peut provoquer en mettant en œuvre certains types de dispositifs (nous verrons plus tard comment elle s'y prend). Comme Simon, elle la reconnaît à la participation verbale (mais plus particulièrement aux questions de compréhension), au regard et au « silence attentif », mais aussi à la volonté de donner du sens aux apprentissages, de faire des efforts, de persévérer suite à un échec et au fait de se donner les moyens de réussir (en veillant à rencontrer les exigences de l'enseignant) :

La motivation, c'est une énergie positive qui va permettre à l'élève de donner du sens à son apprentissage, de réaliser des efforts, de s'évaluer quand il s'est trompé, d'avancer, de prendre des choses pour lui, de se construire. Comment je la perçois ? D'abord par l'intérêt que ce que je fais suscite, par les questions qu'ils (les élèves) posent, parfois c'est un silence attentif. L'élève n'est pas obligé d'intervenir : il peut être actif silencieusement. Alors, je le vois dans son regard et dans son souci de se perfectionner et d'essayer de comprendre. Quand il fait l'effort de bien comprendre mes objectifs et qu'il vérifie qu'il fait bien ce que je demande, qu'il répond à mes exigences (Caroline)

La motivation des élèves préoccupe particulièrement les enseignants interrogés, mais se trouve plus que jamais au centre des débats en sciences de l'éducation. Il s'agit

d'une question cruciale, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Pour le premier, l'apprentissage est un travail exigeant, et il ne peut y avoir d'apprentissage sans une implication, même minimale, sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. « Le drame, dit Bourgeois (2006 : 229), c'est que s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'apprentissage, mais s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas de motivation non plus : quoi de plus démotivant, pour l'apprenant, que l'échec ? ».

Dans le cadre de notre recherche, nous évaluerons l'impact des pratiques de *contextualisation des apprentissages* et de *co-construction des contenus* sur la motivation des élèves. Nous commencerons par faire le tour de la question, et proposerons une perspective historique des études qui se sont penchées sur la question de la motivation à apprendre. Ensuite, nous nous centrerons sur le modèle que nous avons décidé de tester dans le cadre de notre étude, le modèle *expectancy-value* d'Eccles et Wigfield.

3.1 La motivation à apprendre : revue de littérature et choix d'un modèle

Si la finalité de cette longue revue de littérature n'apparaît pas d'emblée au lecteur, précisons qu'elle posera les fondements des hypothèses de recherche que nous formulerons dans les deux études de motivation (quantitative et qualitative), ainsi que les bases théoriques qui nous guideront dans l'analyse de l'engagement des élèves et de leurs déclarations dans le cadre des entretiens.

3.1.1 Les théories comportementales

Dans la première partie du vingtième siècle, les théories comportementales selon lesquelles la motivation consistait en un changement de comportement entièrement déterminé par un stimulus l'emportaient sur toutes les autres. Certains chercheurs, tels que Pavlov, Skinner ou Thorndike, ont étudié des stimuli externes dans le contexte des théories du conditionnement, tandis que d'autres ont analysé des stimuli internes dans le cadre des théories des instincts et des besoins.

Les premiers ont considéré la motivation comme relevant avant tout de facteurs externes, renvoyant aux caractéristiques d'apprentissage, au contexte et au mode d'intervention du professeur : il « suffirait d'agir de telle ou telle manière, de mettre en place telles conditions, pour produire à coup sûr de la motivation, ou de la démotivation,

chez les apprenants » (Bourgeois 2006 : 232). Les seconds ont postulé que la motivation relevait exclusivement de facteurs internes (personnalité, connaissances préalables, histoire personnelle, inconscient, contexte familial et socioculturel, etc.). Dans cette perspective, le professeur n'a aucun contrôle sur la motivation des élèves, « les jeux étant largement faits au départ » (Bourgeois 2006 : 232).

Dans la foulée de la révolution cognitive, la perspective s'est inversée : il s'agissait non plus d'analyser l'origine des comportements liés à la motivation (stimulus externe ou caractéristiques intrapersonnelles), mais la direction, le devenir de ces comportements : vers quelles fins sont-ils orientés ? Persistent-ils dans la durée ? Le paradigme social-cognitif apparaît notamment avec les théories de Vroom, Atkinson, Lewin et Bandura. Il repose sur trois postulats (Bourgeois 2006 : 233) :

1° La motivation ne repose ni entièrement sur des facteurs externes, ni entièrement sur des facteurs internes. Cette perspective « mécaniste » est révolue. La réponse se trouve du côté des représentations mentales (dites « motivationnelles ») que l'apprenant s'est construites dans la situation d'apprentissage, liées tant à lui-même qu'aux tâches dont il doit s'acquitter, et du contexte d'apprentissage,

2° Ces représentations sont « situées », c'est-à-dire qu'elles sont liées à une situation particulière, et qu'elles ne sont pas « dispositionnelles », telles des traits stables de la personnalité,

3° La construction de ces représentations motivationnelles relève de la conjonction de facteurs internes (propres à l'individu) et externes (propres au contexte). Les facteurs internes les plus étudiés sont la trajectoire biographique et scolaire, le milieu socioculturel et familial, la dynamique identitaire, les buts et projets personnels, ou encore les représentations liées au savoir scolaire. Parmi les facteurs externes habituellement pris en compte, on peut citer le degré de difficulté de la tâche, son degré de contrôlabilité ou, encore, de signification et d'intérêt, le climat de la classe (orienté vers la compétition ou la coopération, l'autonomie ou le contrôle externe), les pratiques d'évaluation (orientées vers la maîtrise des apprentissages ou la comparaison sociale) ou les feedbacks du professeur (de nature contrôlante ou informative).

Souvent, les recherches tentent de mettre en relation certaines des représentations motivationnelles avec des indicateurs d'engagement dans la tâche (révélateurs d'un certain degré de motivation). La motivation n'est plus perçue comme une disposition que l'on possède à divers degrés, mais comme un système à multiples variables interreliées, en évolution constante. Les modèles intégrateurs de type « *expectancy-value* », comme celui d'Eccles et Wigfield, parlent plus volontiers de « dynamique motivationnelle ».

Si, dans les débuts, les recherches portant sur la motivation à apprendre se sont naturellement focalisées sur l'étude des comportements, elles s'intéressent davantage aujourd'hui aux relations entre les croyances, les valeurs, les buts et l'action. Ainsi, Wigfield et Eccles (2002) ont recensé les différentes théories en quatre catégories.

La première tente de répondre à la question « suis-je capable de venir à bout de cette tâche ? » et est centrée sur les croyances des individus à propos de leur compétence, de leur efficacité, de leur espérance de réussite face à une tâche particulière (*expectancy*) et sur leur sentiment de responsabilité face au résultat de leur action (échec ou réussite). La seconde considère que c'est plutôt la perception de la *valeur* de l'activité (éventuellement par rapport à des buts ou à un intérêt personnel) qui pousse les élèves à s'engager. La troisième intègre les deux questions précédentes : c'est le cas de la première version du modèle d'Eccles, Wigfield et leurs collègues. La quatrième, enfin, complète la troisième : elle inclut non seulement les construits d'*expectancy* et de *value*, mais tente également de comprendre les liens unissant les processus motivationnels et cognitifs (engagement, persistance, performance) : c'est le cas du modèle d'Eccles, Wigfield et leurs collègues, tel qu'il a été retravaillé à partir de 2001 et que nous retiendrons pour notre analyse. Pour notre part, nous ne présenterons que les première, deuxième et quatrième catégories, dans la mesure où la troisième concerne une version antérieure du modèle retenu.

3.1.2 Théories centrées sur l'*expectancy* (attente de réussite)

Eccles et Wigfield 2002 (112-113) ont distingué deux théories représentatives de cette catégorie : celle de la *self-efficacy* (Bandura 1997 ; Bandura et al. 2001) et celle du lieu de contrôle (notamment Connel & Wellborn 1991).

3.1.2.1 Théories du lieu de contrôle

Selon ces théories, plus le sujet croit être à l'origine de ses succès et de ses échecs, plus il se sentira compétent. Divers chercheurs (Connell & Wellborn 1991, Skinner & Belmont 1993, cités par Eccles et Wigfield 2002 : 111) ont pointé trois types de lieux de contrôles : interne (lorsque le sujet se définit comme responsable des résultats qu'il obtient), externe (lorsqu'il leur trouve des causes externes), et indéterminé.

Connell et Wellborn (1991), notamment, ont lié les croyances relatives aux lieux de contrôle aux trois besoins psychologiques de base : les besoins de compétence, d'autonomie et de relations. Ces besoins se développent dans la sphère familiale ou scolaire, selon la relation entretenue avec les pairs et les activités scolaires proposées (degré de structuration, degré d'autonomie...), et déterminent l'engagement de l'élève : plus celui-ci perçoit que la réussite ne dépend que de sa volonté, plus il s'engagera.

3.1.2.2 Théorie de l'efficacité personnelle (Bandura)

Bandura (1997) a défini la *self-efficacy* comme la croyance d'un individu en son habilité à agir pour résoudre un problème ou accomplir une tâche. Cette théorie a été appliquée aux domaines scolaire, sportif, thérapeutique (traitement des phobies). La *self-efficacy* est un construit multidimensionnel qui varie en force, en généralité, et en niveaux : ainsi,

- on peut avoir un sentiment de *self-efficacy* puissant ou faible,
- on peut se sentir efficace/inefficace face à toutes les tâches, ou seulement face à certaines tâches,
- on peut se sentir efficace même sur des tâches complexes, tandis que d'autres ne se sentent efficaces que face à des tâches simples.

Cette théorie est orientée vers l'*expectancy* (espérance de succès), mais Bandura (1997) en détermine deux types :

- l'espérance de résultat: en agissant d'une certaine manière, on pense préparer un résultat spécifique,
- l'espérance d'efficacité, qui se trouve en amont : avant même d'agir, nous espérons être capables d'accomplir les gestes nécessaires à l'action qui induira ce résultat.

Ainsi, on peut croire que l'étude mènera à la réussite et ne pas croire en ses capacités d'appropriation d'une matière : c'est bien l'espérance d'efficacité qui influence la détermination de buts, le choix des activités, le choix de s'engager dans une tâche et la persévérance.

Galand et Vanlede (2004) ont relevé trois hypothèses de liens entre la self-efficacy et les comportements indicateurs de motivation (engagement, persévérance, réussite) dans la littérature. D'abord, plus les apprenants déclarent un sentiment d'efficacité élevé, « plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ; plus ils se fixent des objectifs élevés ; mieux ils régulent leurs efforts ; plus ils persévèrent face à des difficultés ; mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ; et meilleures sont leurs performances » (Bandura 1988 ; Bong & Skaalvik 2003 ; Marsh 1990).

Ensuite, ils choisissent souvent de ne pas s'engager dans une tâche qu'ils ne se croient pas capables de réussir, voire à s'en désintéresser (Bandura 1997). D'autres études montrent encore que les élèves qui s'estiment efficaces face à une tâche trichent moins (Murdock, Hale & Weber 2001), mais demandent davantage de soutien en cas de difficulté (Ryan, Gheen & Midgley 1998) et recourent davantage à des stratégies d'auto-régulation (Greene & Miller 1996 ; Kaplan & Midgley 1997 ; Vezeau, Bouffard & Tétreault 1997). Enfin, « le sentiment d'efficacité prédit également en partie les résultats scolaires, les choix de filière d'étude et les choix professionnels, même quand on tient compte des résultats antérieurs ou des capacités cognitives mesurées au moyen d'un test standardisé » (Marsh & Yeung 1997 ; Pajares & Miller 1994 ; Lent, Lopez & Bieschke 1991, cités par Galand & Vanlede 2004).

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle serait favorisé notamment par les performances antérieures (associées au succès ou à l'échec), les expériences vicariantes (comparaison sociale avec d'autres élèves face à une même tâche), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes). Les expériences vicariantes sont surtout significatives si l'élève peut s'identifier à la personne observée, du fait qu'elle partage des caractéristiques avec lui, comme l'âge, le niveau scolaire (Schunk & Hanson 1989, cités par Galand et Vanlede

2004), ou qu'elle recourt à des stratégies cognitives qu'il a lui-même acquises (Schunk & Grunn 1985, cités par Galand et Vanlede 2004).

L'enseignant et le dispositif qu'il propose peut également influencer la *self-efficacy*. Ce dernier trahit effectivement les attentes qu'il a vis-à-vis de chaque apprenant par l'attention qu'il leur porte, la manière dont il les regarde et dont il leur parle, la façon dont il les regroupe pour travailler, la difficulté des tâches qu'il leur assigne, le degré d'autonomie qu'il leur accorde (Brophy & Good 1986, cités par Galand et Vanlede 2004). Mais l'aspect le plus étudié reste l'influence des feedbacks de type évaluatif.

3.1.3 Théories centrées sur la valeur perçue de la tâche (*value*)

Si les perceptions qu'entretient le sujet sur son efficacité et sur son degré de contrôle d'une situation expliquent la persévérance et la performance, celles-ci n'impliquent pas nécessairement son engagement : une personne assurée de ses capacités à gérer une situation peut décider de ne pas s'y impliquer, car elle ne trouve pas de raison pour le faire. Ainsi, certains chercheurs ont délaissé la question « suis-je capable d'accomplir cette tâche ? » pour s'intéresser à la question du pourquoi de l'engagement.

Eccles et Wigfield (2002) ont déterminé trois ensembles de théories s'étant penchées sur la question : les théories de la motivation intrinsèque (Sansone & Harackiewicz 1996, Ryan & Deci 2000, Csikszentmihalyi 1990), de l'intérêt personnel (notamment Hidi & Harackiewicz 2001, Schiefele 1999) et des buts (notamment Ford 1992, Wentzel 1991).

3.1.3.1 Théories de la motivation intrinsèque

Plusieurs théories se focalisent sur la distinction entre les motivations intrinsèque et extrinsèque (Sansone & Harackiewicz 2000) : un élève qui s'engage parce qu'il est intrinsèquement motivé le fera par plaisir ou intérêt personnel. Si sa motivation est extrinsèque, son engagement s'explique par d'autres raisons, comme la recherche d'une récompense (de bons points en comportement), l'évitement d'une punition ou la quête de l'approbation (Deci, Ryan & Williams 1996).

3.1.3.1.1 Théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan (1985) fondent leur théorie de la *self-determination* sur deux principes. D'une part, l'homme cherche naturellement à maintenir un niveau optimal de stimulation, et recherche donc des défis. Ensuite, il a des besoins fondamentaux de compétence et d'autonomie (*personal causation*). Les auteurs soutiennent que ces trois besoins amènent les individus à transformer une motivation extrinsèque en une motivation intrinsèque, ou, pour le dire autrement, qu'ils « internalisent » leur motivation.

Dans ce modèle motivationnel, les comportements des individus peuvent être régis par des forces intrinsèques et extrinsèques à l'organisme (Deci et Ryan 1985 ; Ryan et Deci 2000). Plus les individus sont autodéterminés, plus leurs raisons de s'engager sont internalisées. Cinq types de motivation ont été mises au jour afin d'expliquer les comportements des individus. Premièrement, la *motivation intrinsèque* (MI), selon laquelle les individus effectuent l'activité pour leur plaisir ou leur intérêt, à savoir des raisons internes, qui leur sont propres (Deci et Ryan 1985). Par exemple, un élève qui lit un recueil de poésie non parce qu'il en a reçu la consigne, mais parce qu'il le trouve intéressant manifeste une motivation intrinsèque. Selon Deci, Ryan et Williams (1996), les élèves intrinsèquement motivés, lorsqu'ils s'engagent dans une tâche, donnent à leurs comportements une portée identitaire⁵, manifestent de la curiosité, de la spontanéité, et poursuivent des buts d'apprentissage.

Dans le cas de la *motivation extrinsèque*, les individus se lancent dans l'intention d'obtenir autre chose que leur propre plaisir : une récompense, l'approbation d'autres personnes, ou l'évitement d'une punition. Par exemple, les élèves qui fréquentent l'école parce que leurs parents les y obligent ou encore parce qu'ils vont obtenir une récompense à la fin de l'année scolaire font preuve de motivation extrinsèque.

Les deux cas de figure précédemment évoqués sont prototypiques. Alors qu'un comportement intrinsèquement motivé est « autotélique », selon le terme de Csikszentmihalyi (1975), dans le sens que le but de l'activité est le plaisir de réaliser

⁵ *When intrinsically motivated, people feel wholly autonomous and volitional in behaving--they experience the behavior as an expression of themselves* (Deci, Ryan & Williams 1996).

l'activité elle-même, un comportement extrinsèquement motivé est guidé par des buts instrumentaux.

La plupart du temps, les individus sont partagés entre des raisons internes et externes lorsqu'il s'agit d'expliquer les raisons de leur engagement (Deci, Ryan & Williams 1996). Trois cas de figure externes intermédiaires sont identifiées, de la moins internalisée à la plus internalisée : la motivation extrinsèque par régulation externe introjectée, par régulation externe identifiée et par régulation externe intégrée.

Dans le cas où la régulation est *externe introjectée*, la source de contrôle du comportement est partiellement internalisée. Par exemple, un élève participe en classe ou fait soigneusement ses devoirs non parce qu'il éprouve un intérêt pour la matière, mais parce que ses parents le culpabilisent s'il ne le fait pas. Les raisons qui le poussent à s'engager ne lui appartiennent pas, mais il choisit de le faire pour ne pas subir de conséquences désagréables. Si la régulation est *externe identifiée*, l'individu choisit de s'engager dans une tâche dans la mesure où il la juge importante et utile socialement. Dans ce cas de figure, l'élève approuve les raisons de s'engager validées socialement, il est donc davantage considéré comme responsable de son choix. Ainsi, les élèves fréquentent l'école parce qu'ils comprennent qu'une bonne éducation est importante et qu'elle leur permettra d'accéder au métier qu'ils rêvent d'exercer. Enfin, dans le cas d'une régulation *externe intégrée*, l'individu s'engage dans une tâche parce qu'il lui accorde de la valeur et de l'importance dans l'image qu'il se fait de lui-même. Finalement, il existe un dernier cas de figure, *l'amotivation* ou l'absence de motivation. Les élèves qui sont amotivés déclarent s'engager dans une activité sans trop savoir pourquoi.

Les auteurs valorisent particulièrement les motivations intrinsèque et extrinsèque pleinement internalisée, dans la mesure où elles sont associées à un apprentissage de qualité. Ils montrent que les contextes qui satisfont les trois besoins psychologiques de base (autonomie, compétence, relation) les encouragent particulièrement. Ces contextes partagent les caractéristiques suivantes : ils encouragent l'autonomie, mettent les élèves face à des tâches représentant un défi pour eux, tout en les soutenant dans la réalisation de celles-ci par des feedbacks, et encouragent l'implication personnelle de l'élève :

Intrinsic motivation and fully internalized extrinsic motivation are positively associated with high quality learning and personal adjustment; and maintaining intrinsic motivation and internalizing extrinsic motivation are facilitated by social

contexts that allow satisfaction of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness. Such contexts are ones that are characterized by the provision of choice, optimal challenge, informational feedback, interpersonal involvement, and acknowledgment of feelings (Deci, Ryan & Williams 1996).

De manière générale, Ryan, Deci et leurs collègues (Ryan et Deci 1991; Ryan et Connell, 1989, cités par Blanchard et al. 2004) ainsi que Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand et Bissonnette, 1992; Vallerand *et al.*, 1989; Vallerand et al. 1993, cités par Blanchard et al. 2004) ont démontré que la motivation autodéterminée était liée à l'effort déployé, aux émotions positives, à la concentration, à la performance scolaire et à l'intention de poursuivre ses études.

3.1.3.1.2 *Théorie du flow*

Csikszentmihalyi (1988) a défini le comportement intrinsèquement motivé non comme le produit d'un besoin inné, mais comme un état subjectif de plénitude survenant au moment où un individu s'engage dans une activité. S'approprier les gestes ou les savoirs représentatifs d'une communauté nécessite une mobilisation de l'ensemble de l'être, « entrée dans le jeu », ce qui n'est possible que si les tâches proposées sont mobilisatrices, c'est-à-dire si elles suscitent la curiosité, le plaisir, et si elles représentent un défi.

Pour définir cet état de *flow* (*l'expérience optimale*), Csikszentmihalyi a interviewé des alpinistes, des danseurs, des joueurs d'échecs, des compositeurs, des joueurs de basket, et autres personnes qui se consacrent tout entières à une passion, sans rechercher de reconnaissance sociale ou de gratification financière ; il leur a demandé d'évoquer ce qu'ils considéraient comme des moments uniques dans l'existence. Il a ainsi distingué cinq caractéristiques de l'état de flow : le sentiment d'être porté par une activité, un sentiment de conscience, une grande concentration impliquant la focalisation sur un champ limité de stimuli, l'oubli de soi (de ses préoccupations, de ses frustrations), le sentiment de se contrôler et de contrôler l'environnement.

Les grands moments de la vie (la caresse du vent sur le visage pour un navigateur, le chant d'un oiseau pour les rescapés des camps de concentration, l'observation, pour une mère, du premier sourire de son enfant) « surviennent quand le corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important. L'expérience optimale est donc quelque chose que l'on peut provoquer » (Csikszentmihalyi 2006 : 17).

Barth (1993 : 155) a relevé quelques caractéristiques du contexte susceptibles de favoriser l'état de flow : la tâche entreprise est réalisable tout en constituant un défi, elle exige une concentration profonde qui absorbe et canalise l'attention, cette concentration est rendue possible parce que l'activité a un but précis et bien compris, l'activité donne lieu à un feed-back immédiat.

3.1.3.1.3 Théories de l'intérêt

Les chercheurs différencient deux types d'intérêt : *l'intérêt personnel*, qui consiste en une inclination relativement stable du sujet vers certains domaines, et *l'intérêt situationnel*, qui peut se définir comme un état émotionnel naissant au contact de certaines caractéristiques du contexte (Hidi & Harackiewicz 2000, Schiefele 1999). Schiefele (1999) distingue encore deux types d'intérêts personnels : ceux qui sont orientés vers les sentiments associés à un objet ou à une tâche (*feeling-related*), tels que l'enthousiasme ou le *flow*, et ceux qui sont orientés vers les valeurs (*value-related*) ou significations personnelles attribuées à un objet ou à une tâche.

Quoi qu'il en soit, la plupart de ces théories postulent que les élèves éprouvant un intérêt personnel pour les tâches proposées ont un apprentissage de qualité plus grande que ceux qui ne peuvent vivre « qu'un » intérêt situationnel. Schiefele (1999) a même montré que les élèves lisaient mieux les textes qui touchaient à des sujets qui les intéressent : ils rendent compte des idées développées de manière plus complète et plus cohérente, peuvent répondre à des questions de compréhension complexes, alors que les textes moins intéressants sont davantage compris « en surface ».

Les recherches portant sur l'intérêt situationnel essaient plutôt de cerner les caractéristiques des dispositifs pouvant le susciter. Par exemple, pour augmenter la compréhension d'un texte, Hidi et Baird (1986) proposent d'en choisir un qui soit pertinent au niveau du thème, qui favorise l'identification à un personnage, qui présente un niveau de complexité adapté (relativement accessible tout en n'étant pas trop simple), qui est surprenant, intense, et actuel. Hidi et ses collègues (Hidi 1990, Hidi & Anderson 1992, cités par Hidi et Harackiewicz 2000 : 153) ont montré que l'intérêt situationnel jouait finalement lui aussi un rôle sur la qualité de l'apprentissage de l'élève, puisqu'il lui permet de mieux se concentrer, de faire des inférences, de faire des liens entre une information nouvelle et un savoir plus ancien. Pour eux, ce type d'intérêt permettrait de motiver les élèves qui n'éprouvent pas d'intérêt a priori pour une

matière : il serait donc plus profitable de jouer à susciter ce type d'intérêt pour tous que de compter uniquement sur les élèves dont l'intérêt pour la matière est connu.

D'autres chercheurs, tels que Guthrie, Wigfield et leurs collègues (2000), ont montré que, outre les caractéristiques du texte, celles du dispositif didactique au sein duquel le texte est proposé pouvait favoriser l'intérêt situationnel des élèves. Par exemple, faire lire un texte dans une perspective particulière ou montrer l'utilité de ce qu'il peut apprendre peuvent le faire apparaître plus accrocheur. Enfin, d'autres se focalisent sur les facteurs qui permettent de considérer la lecture de ce texte comme un défi, qui donnent aux élèves l'impression d'être autonomes et autodéterminés dans cette lecture (Deci & Ryan 1985, cités par Hidi & Harackiewicz 2000 : 154).

3.1.3.2 Théories des buts

3.1.3.2.1 *Buts de maîtrise et buts d'apprentissage*

Des chercheurs tels que Ames (1992), Dweck (1986), ou Nicholls (1990) ont défini deux grandes catégories de buts (*achievement goals*) susceptibles de déterminer la manière dont les apprenants s'engagent dans une tâche et persévèrent dans leurs efforts : les *buts de maîtrise* ou *d'apprentissage* (selon les auteurs, *mastery goals*, *learning goals*, *tasks oriented goals*) ainsi que les buts de *performance* (*performance goals*, *ego oriented goals*). Les individus guidés par un but de maîtrise souhaitent avant tout acquérir de nouvelles connaissances, comprendre leur travail, et améliorer leur niveau de compétence, alors que ceux qui poursuivent des buts de performance veulent être avant tout positivement évalués, éviter les critiques, dépasser les autres. Les premiers ont tendance à considérer l'erreur comme constructive, voulant avant tout faire l'effort d'apprendre et d'avancer, alors que les seconds se focalisent plutôt sur le résultat que sur l'apprentissage et l'effort (Hidi & Harackiewicz 2000 : 160-161).

Dans un premier temps, la plupart des chercheurs ont tendu à valoriser les buts de maîtrise, et à montrer les conséquences négatives des buts de performance. Plusieurs études ont montré que les étudiants qui poursuivaient des buts de maîtrise choisissaient des tâches qui constituaient des défis (Ames & Archer 1988, cités par Hidi et Harackiewicz 2000 : 161), prenaient une part active dans leur apprentissage (Nicholls et al. 1989, Hidi et Harackiewicz 2000 : 161), et avaient recours à des stratégies d'étude

(Nolen & Haladyna 1990, Hidi et Harackiewicz 2000 : 161). Par contre, ceux qui poursuivaient des buts de performance, particulièrement s'ils étaient confrontés à des défis tout en ayant une perception négative de leur compétence, adoptaient des stratégies d'évitement, avaient recours à des stratégies d'apprentissages superficielles et minimalistes, et, par conséquent, éprouvaient des difficultés à résoudre des tâches supposant la résolution de problèmes et non la simple restitution de connaissances (Hidi et Harackiewicz 2000 : 161).

Cependant, il a été montré que la poursuite de buts de performance influençait positivement l'engagement cognitif, les stratégies d'apprentissage, d'autorégulation et les performances (notamment Harackiewicz et al. 1997 ; Newman 1998, cités par Hidi et Harackiewicz 2000 : 161). Il a en outre été pointé que ces deux types de buts ne devaient pas être considérés de manière dichotomique, car les élèves peuvent en privilégier l'un des deux, poursuivre les deux à la fois, voire poursuivre un tout autre but (Harackiewicz et al. 1997). Si l'on en croit Pintrich (2000), Bouffard et ses collaborateurs (1995) ou Wentzel (1991), les étudiants qui combinent ces deux types de buts s'autoréguleraient mieux et obtiendraient de meilleurs résultats que ceux qui n'en suivent qu'un des deux.

Wentzel (1991), quant à elle, est sortie de la dichotomie but de maîtrise/buts de performance, pour proposer un portrait plus varié de la motivation des élèves. Elle a ainsi distingué les *buts scolaires* (consistant à se voir comme un élève qui réussit, ayant soif d'apprendre de nouvelles choses, et soucieux de mener à bien les tâches entreprises), des *buts sociaux* (liés tant aux relations avec le professeur qu'avec les pairs). Certains élèves ne sont incités à venir à l'école que dans cette optique d'adhérer à un groupe d'élèves (à ses valeurs, à ses pratiques), de s'identifier à des jeunes du même sexe, ou de s'affirmer face à d'autres, du sexe opposé. Ces seuls buts ne suffisent pas à amener l'élève à s'engager et à persévérer face à une tâche : ce sont les buts scolaires qui les y poussent.

Comme l'expliquent Hidi et Harackiewicz (2000 : 164), les dichotomies faites entre buts de maîtrise et de performance, les intérêts personnel et situationnel et les motivations intrinsèques et extrinsèques auraient toutes un lien, finalement, avec la question des sources internes et externes de la motivation.

3.1.3.2.2 *Le concept de perspective future*

Bouffard et ses collègues (1987), en réaction au travail de Lens et Nuttin (1983), posent qu'un individu n'agit pas sur son milieu, mais pro-agit en permanence, en rapport avec les buts qu'il s'est fixés à court, moyen et long terme. Viau (2007 : 47) a noté que les travaux de Dweck, Nicholls, Ames et leurs collègues (ceux-là même qui distinguent buts d'apprentissage et buts de performance), qui portent sur des élèves du primaire, doivent être pris avec précautions lorsqu'on analyse la motivation d'adolescents. Alors que les enfants adoptent spontanément une motivation intrinsèque, les adolescents (ou les adultes) « ont une plus grande capacité à se projeter dans le futur, et voient les apprentissages qu'ils font à l'école comme un moyen d'accéder à des métiers, à des professions ou même à un meilleur statut social » (Viau 2007 : 46).

La perspective future se définit, pour chacun, selon son étalement dans le temps :

« Cette perspective est fournie par l'ensemble des visées de l'individu, visées qui s'ordonnent en une séquence plus ou moins longue. Ainsi, un individu dont les buts englobent une grande partie de sa vie possède une perspective future étendue ; celui dont les préoccupations se situent majoritairement dans le présent ou l'avenir proche se caractérise par une perspective future plutôt limitée » (Lens & Nuttin 1983 : 430).

La perspective serait en partie déterminée par l'âge de l'individu, puisque la relation entre celle-ci et celui-là a été qualifiée de curvilinéaire dans la mesure où elle est graphiquement représentée comme une « cloche renversée » (Viau 2007 : 48) : elle croît avec l'âge, se trouve à son maximum à l'âge adulte et diminue progressivement avec les années.

Contrairement à ce qu'affirmaient les chercheurs distinguant les buts d'apprentissage des buts de performance, agir en visant autre chose que la tâche serait plutôt motivant : se fixer des buts à long terme permettrait d'accroître la motivation des élèves (Lens 1991). Les élèves peuvent effectivement mieux juger de la valeur d'une activité s'ils ont une vision claire de leurs aspirations. Percevoir l'utilité des tâches les aiderait à s'engager même sans satisfaction immédiate. Du point de vue de Viau, un élève sans but ne peut rechercher que des renforcements ou des plaisirs immédiats :

Jouer aux jeux vidéo, par exemple, ou écouter des vidéoclips sont des activités qui attirent des jeunes qui sont à la recherche de renforcements immédiats. Par rapport à de telles activités, les activités scolaires, qui demandent du travail, de la persévérance et un

engagement cognitif sont très peu attirantes pour les élèves dépourvus de but (Viau 2007 : 48).

3.1.4 Les théories centrées à la fois sur l'*expectancy* et la *value*

Les théories précédemment évoquées tentaient d'expliquer, finalement, l'émergence des comportements liés à la motivation, par des croyances motivationnelles liées à l'*expectancy* ou à la *value*. Selon S. Neuville (2005), les différents modèles relevant de la tradition « *expectancy-value* » considèrent que la motivation du sujet dépend de la considération simultanée des perceptions concernant sa probabilité de réussite dans la tâche (*expectancy*) et de celles de la valeur de la tâche (*value*). Dans cette perspective cognitiviste, la motivation des élèves est un processus interne dont ne sont observables que les produits comportementaux tels que l'engagement, la persévérance ou les performances des individus.

3.1.4.1 La tradition « *expectancy-value* »

Lewin est un précurseur du paradigme théorique *expectancy-value*. Il ne réfère pas aux termes d'*expectancy* et de *value*, mais à ceux de niveau d'aspiration (*level of aspiration*) et de valence (*valence*).

Lewin, dit S. Neuville (2005) définit le niveau d'aspiration dans une tâche comme le but ou standard que les individus se fixent à eux-mêmes sur base de leur expérience passée ainsi que de la familiarité de la tâche. La valence, quant à elle, désigne la valeur qu'une personne attache à un objet de l'environnement. Selon lui, un objet acquiert de la valence parce qu'il permet à la personne de satisfaire un besoin. Il précise que l'importance de la valence attribuée à l'objet est fonction de l'intensité du besoin mais que certains objets sont intrinsèquement dotés de valence supérieure suite à certaines de leurs propriétés.

Atkinson (1957, 1964) reprendra les concepts développés par Lewin et les intégrera dans un premier modèle théorique d'ensemble de la motivation. Ce modèle s'articule autour de trois composantes : les motifs (*motives*), la probabilité (*expectancy*) et la valeur (*incentive value*). Chacune est d'une double nature : elle a une dimension « succès » et une dimension « échec ». Les motifs sont considérés comme des « caractéristiques individuelles, stables, latentes, acquises tôt dans la vie » (Neuville 2005). Deux types de motifs diamétralement opposés sont à distinguer : il y a d'une part le motif visant à approcher le succès, *Ms*, (*motive to approach success*) afin d'en éprouver

un sentiment de fierté, d'autre part le motif visant à éviter l'échec, *Maf*, (*motive to avoid failure*) afin d'éviter la honte qui l'accompagne.

« L'*expectancy* est définie comme la probabilité qu'une action donnée conduise à un succès, *Ps*, ou à un échec, *Pf* » (Neuville 2005 : 15). *PS* et *PF* étant opposés, leur addition atteint l'unité : $Ps + Pf = 1$. Enfin, la composante de la *valeur* correspond au degré anticipé de fierté et de satisfaction lié à la réussite, *Is*, ou au degré anticipé de honte et d'humiliation en cas d'échec, *If*. Atkinson opérationnalise la valeur d'une tâche comme inversement proportionnelle à la probabilité de réussite dans cette tâche. La valeur et l'*expectancy* sont corrélés négativement : $Is = 1 - Ps$. Ainsi, la réussite de tâches faciles, qui ne constituent pas un défi, apporte moins de fierté. Celles-ci sont donc moins valorisées.

« Ces trois composantes, dit Neuville (2005), se combinent pour déterminer la force de deux tendances : celle consistant à approcher le succès, *Ts* ou *tendency to approach success* ($Ts = Ms \times Ps \times Is$), et celle consistant à éviter l'échec, *Taf* ou *tendency to avoid failure* ($Taf = Maf \times Pf \times If$). Finalement, le comportement d'un individu ou ce qu'Atkinson appelle sa tendance à répondre à une situation, *Ta*, (*tendency to respond to an achievement situation*) est prédite par la soustraction entre la tendance à approcher le succès et celle à éviter l'échec. Nous en arrivons donc à l'équation suivante : $Ta = Ts - Taf$ ».

Mais, dès lors, comment expliquer que des individus ayant majoritairement tendance à éviter l'échec (plutôt que de viser la réussite) s'engagent tout de même dans des activités ? Sans doute parce qu'ils trouvent un intérêt autre que celui d'éprouver de la fierté après un succès : être reconnu par les autres. En 1974, Atkinson, a donc ajouté une nouvelle dimension à son modèle : la tendance à rechercher des récompenses extérieures, *Te*, (*tendency to seek extrinsic rewards*). « Celle-ci s'additionne aux deux autres tendances et permet donc de compenser une trop faible tendance à approcher le succès. L'équation devient donc : $Ta = Ts - Taf + Te$ » (Neuville 2005).

En définissant la valeur par l'équation $Is = 1 - Ps$, Atkinson en fait une simple extension de la probabilité de succès et ne lui accorde donc aucune importance

indépendante en tant que déterminant du comportement. Ce modèle marque ainsi le début de l'intérêt dominant accordé au versant de l'*expectancy*, aux dépens de celui de la valeur, dans les investigations et recherches portant sur la motivation à apprendre. Certains chercheurs, inscrits dans la tradition *expectancy-value*, se sont toutefois intéressés également à cette composante de la valeur : c'est le cas de Battle (1965, 1966) et Feather (1982, 1988).

Battle (1965, 1966, cité par Neuville 2005) développe le concept d'*attainment value* qu'il définit comme l'importance pour l'individu de réussir une tâche donnée, importance qui va déterminer sa persistance dans la tâche. Il distingue une *attainment value* absolue et une *attainment value* relative. La première fait référence à l'importance de réussir une tâche pour elle-même tandis que la seconde désigne l'importance de la réussir pour pouvoir en réussir d'autres. Battle va montrer empiriquement que la probabilité de succès et la valeur perçue d'une tâche sont positivement corrélées.

La théorie de Feather (cité par Neuville 2005) différencie les valeurs personnelles (*personal values*) et les valeurs liées à la tâche (*task values*). Selon Feather, les premières détermineraient les secondes : « les valeurs d'un individu influencent la perception subjective qu'il a d'une situation donnée de telle façon que certains objets ou activités de cette situation acquièrent une valeur positive ou négative » (Neuville 2005). Ainsi, dans son étude de 1988 portant sur les perceptions d'étudiants universitaires de première année en sciences humaines et en sciences « pures » quant aux cours de d'anglais et de mathématiques, Feather a confirmé son hypothèse. Les étudiants ayant des valeurs personnelles telles que l'obéissance, le contrôle de soi, la logique ou le sentiment de responsabilité accordaient davantage de valeur au cours de mathématiques tandis que les étudiants accordant davantage d'importance au pardon, à l'entraide, ou à l'amour, valorisaient plutôt le cours d'anglais.

Enfin, la théorie VIE de Vroom (*Value-Instrumentality-Expectancy*), selon Bourgeois (2006 : 232), postule que la motivation est favorisée par trois types de perceptions : celle que l'effort investi dans la tâche conduira à la réussite (*expectancy*), que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (*instrumentality*) et celle que le but visé en question est valorisé et important (*value*).

Eccles, Wigfield et leurs collègues ont récemment développé une définition détaillée du concept de valeur perçue. Cette définition a trouvé sa place dans l'élaboration plus large du modèle théorique de l'*expectancy-value*. Les auteurs ont l'ambition de comprendre les différents comportements liés à la réussite (*achievement-related behaviors*) tels que le choix, l'autorégulation et la performance des apprenants. Ce modèle est inspiré du modèle *expectancy-value* d'Atkinson (1957, 1964) mais il s'en différencie en ce que tant la composante de l'*expectancy* que celle de la valeur sont prises également en considération dans la compréhension des comportements des sujets. Contrairement à Atkinson, les auteurs présentent ces deux dimensions comme liées positivement l'une à l'autre. Enfin, elles sont expliquées par un ensemble de déterminants sociaux et culturels.

3.1.4.2 Modèle d'Eccles et Wigfield

La théorie de l'*expectancy-value* d'Eccles et Wigfield, interprétée par Neuville (2005 ; 2006 : 86-87), postule que les prédicteurs les plus directs de la motivation à apprendre chez l'élève sont d'une part la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (*value* = valeur perçue), et d'autre part la perception qu'il a de ses chances de la réussir (*expectancy* = attente de réussite). L'*expectancy* et la *value* sont elles-mêmes influencées par d'autres variables de nature cognitive (mémoire affective, buts, concept de soi, perceptions de compétences et de la difficulté liées à la tâche). Le modèle proposé est dynamique : le moindre changement aura des répercussions sur le système tout entier. Il est important de rappeler que nous nous situons ici dans une approche cognitiviste : c'est bien l'interprétation de la réalité par l'apprenant et non la réalité elle-même qui favoriserait l'apparition de comportements indiquant une certaine motivation (choix, autorégulation, persévérance).

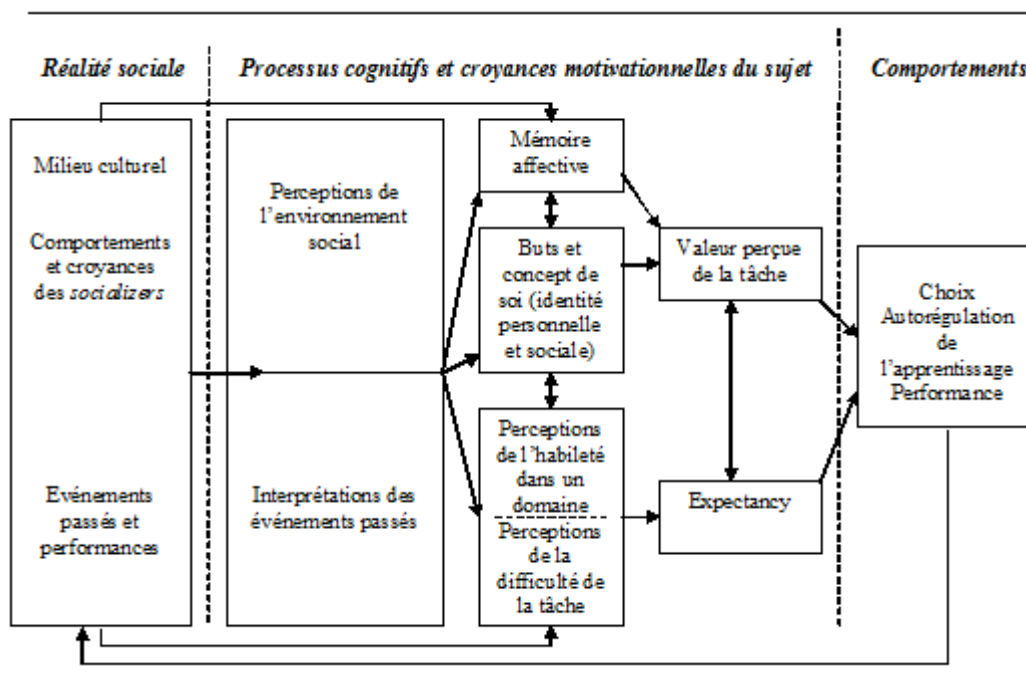


Figure 1 : Modèle expectancy-value (Eccles et Wigfield 2002)

Nous avons choisi cette théorie parmi tant d'autres pour deux raisons. D'abord, elle étudie les liens entre la perception du contexte et les croyances motivationnelles et par là même, elle facilite l'identification des différents facteurs qui peuvent influencer la motivation. Ensuite, elle permet, sur la base des perceptions de valeur et d'espérance de réussite vis-à-vis de la tâche, de prédire les comportements dans la tâche. Détaillons dès à présent cette théorie et ses implications pour notre recherche.

La valeur perçue se définit à travers quatre composantes en tension : la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, la valeur liée à la réussite (ou l'importance) et le coût. En effet, les trois premières composantes ont un impact positif sur la valeur perçue, tandis que le coût l'affecte négativement. Nous détaillerons de manière très synthétique chacune de ces composantes, en nous appuyant sur la revue de littérature récemment proposée par Neuville (2005 ; 2006).

La *valeur intrinsèque* d'une tâche renvoie au *plaisir* éprouvé en effectuant celle-ci ou à l'intérêt subjectif pour les contenus qu'elle mobilise. Un concept lié à la valeur intrinsèque de la tâche et pertinent dans notre cadre de recherche est celui d'*intérêt personnel*. Cet intérêt personnel est co-déterminé tant par les caractéristiques de la situation que par les caractéristiques de l'élève. Les facteurs contextuels susceptibles d'activer l'intérêt des élèves ont fait l'objet de travaux (Brophy 1999) qui soulignent

d'une part, l'importance de l'adéquation entre les opportunités d'apprentissages et les connaissances et expériences antérieures des élèves (suffisamment familières et suffisamment attractives), et d'autre part le rôle prédominant de l'intérêt ainsi que l'enthousiasme du professeur lui-même pour les activités qu'il propose.

La *valeur extrinsèque* d'une tâche réside dans son *instrumentalité*, son *utilité* perçue. Récemment, Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) ont analysé les conséquences motivationnelles de la perception de l'utilité. Ils en ont dégagé des conclusions utiles pour notre recherche. Premièrement, les étudiants qui anticipent des conséquences futures par eux-mêmes et/ou *sous l'effet d'un contexte approprié* sont plus susceptibles de mieux fonctionner. De plus, la perception de l'utilité prédit motivation et performance. Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) affirment encore que les résultats de recherches donnent aux enseignants un message clair : orienter les jeunes vers les « bonnes valeurs » (intrinsèques et non extrinsèques) et pour les bonnes raisons. Ils soulignent en plus la pertinence de buts futurs spécifiques en vue d'augmenter la perception de l'utilité et de la motivation pour la tâche actuelle. Ainsi, disent-ils, l'apprenant peut pleinement saisir l'importance et le sens des activités du moment présent, pour affronter des situations de sa vie future.

La *valeur liée à la réussite* (ou *l'importance*), selon Neuville (2005 ; 2006 : 88), renvoie à l'importance de bien réussir la tâche, afin de permettre à l'individu de confirmer des traits centraux, positifs, de son concept de soi.

Le *coût* renvoie aux côtés négatifs de l'engagement dans la tâche. Ils sont relatifs à la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, au temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et à la peur de l'échec (Neuville 2006 : 88).

L'*expectancy*, pour sa part, dit Neuville (2005), « est définie par Eccles et Wigfield (2000) comme la croyance d'un individu concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée. Elle se distingue de la perception, de l'évaluation cognitive que le sujet a de son habileté dans un domaine par le fait qu'elle intègre des aspects davantage situationnels : la perception que le sujet a de la difficulté de la tâche spécifique. La perception que le sujet a de son habileté dans un domaine ainsi que sa perception de la difficulté de la tâche sont donc considérées simultanément pour produire un jugement d'*expectancy* ».

Dans notre recherche, nous nous emploierons à examiner les liens entre les deux caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage observées (la *contextualisation des apprentissages* et la *co-construction des contenus*) et la motivation des élèves. En nous basant sur des travaux en psychologie de l'éducation cités ci-dessus et ceux synthétisés par Viau (1999² : 32-39), nous formulons deux hypothèses :

1° La motivation des apprenants serait tributaire de la perception quant à, d'une part, la valeur de la tâche proposée, et d'autre part, leur espérance de réussite face à cette tâche (Wigfield & Eccles 2000 ; 2002),

2° La motivation des élèves serait également perceptible à travers leur engagement cognitif et comportemental dans la tâche, et, selon nous, cet engagement serait observable, en français à travers trois activités de l'élève : la prise de parole régulière, la prise de notes – complètes et structurées – et l'écoute attentive ; en éducation physique à travers la prise de parole régulière et l'activité motrice dans la séance.

L'engagement des élèves dans la tâche, nous l'avons dit, relève du domaine de l'observable. Quant à leurs perceptions, non observables mais toutefois déterminantes, nous les interrogerons selon deux modalités : 1° à travers des *entretiens* (appuyés par des extraits vidéos, par l'examen des notes de cours et par d'éventuelles productions) avec quelques élèves de profils différents, que nous traiterons de manière qualitative, et 2° à travers la passation d'un *questionnaire* que nous avons déjà validé, et dont les résultats seront traités de manière quantitative. Nous avons donc mis au point une grille d'observation de l'engagement des élèves en classe et un questionnaire permettant de recueillir leurs perceptions déclarées.

3.2 Opérationnalisation de l'engagement sous forme de grille d'observation

Le concept d'engagement a fait couler beaucoup d'encre, dans la mesure où la plupart des chercheurs l'associent à un apprentissage de meilleure qualité, et où l'on déplore de plus en plus l'ennui des élèves ou des étudiants en classe, ainsi que le niveau de décrochage de plus en plus important. Certains essayent de déterminer les caractéristiques du contexte pouvant favoriser l'engagement (Connell 1990, Wigfield & Eccles 2002), d'autres explorent la manière dont les tâches proposées peuvent augmenter l'engagement intellectuel (Newmann 1992), et d'autres encore analysent le rapport entre l'engagement scolaire et le décrochage. Ainsi, dit Friedrichs (2004), viser

l'engagement des élèves apparaît comme un « antidote » à l'ennui et au décrochage scolaires.

Comment définir l'engagement ? Selon la quatrième édition du dictionnaire *The American Heritage College Dictionary* (cité par Friedrichs 2004), de manière générale, l'engagement est associé, dans la littérature scientifique, à *l'implication dans les tâches* (« being actively committed », « to involve oneself or become occupied »), à *la participation* (« to participate »). Le *New Oxford American Dictionary* (toujours cité par Friedrichs 2004) ajoute à ces conceptions cognitive et comportementale une troisième dimension, plus émotionnelle : être attiré (« to attract »).

Le concept d'engagement comporte effectivement plusieurs facettes (Friedrichs 2004 : 2 ; Bourgeois 2006 : 234) :

- *L'engagement comportemental* repose sur l'idée de participation aux activités (para)scolaires (Finn et al 2005), qui s'oppose à celles de décrochage et d'absentéisme, et de participation verbale en classe (Finn et al : 2005, Skinner & Belmont 1993).
- *L'engagement émotionnel* est lié aux réactions positives et négatives entre pairs, entre les élèves et le professeur, et entre les élèves et l'école : l'intérêt, l'ennui, le bonheur, la tristesse, l'anxiété (Connell & Wellborn 1991 ; Skinner & Belmont 1993).
- *L'engagement cognitif* repose sur l'idée d'investissement (*investment*), et inclut la concentration (*thoughtfulness*), la volonté de faire des efforts pour comprendre des idées complexes et résoudre des tâches d'une difficulté élevée, le désir de relever des défis (Newmann et al 1992, Connell & Wellborn 1991), l'autorégulation ou l'usage de stratégies métacognitives garantissant la réussite, comme une bonne prise de notes, le contrôle des efforts sur le cours et la suppression des sources de distraction (Pintrich & De Groot 1990 ; Zimmerman 1990).

Comme les chercheurs privilégient plutôt une de ces conceptions au détriment des autres, les définitions, grilles d'observations ou échelles de mesure prolifèrent dans la littérature, ce qui rend cette notion encore plus mouvante. Friedrichs (2004 : 3) propose de considérer ces trois orientations comme les diverses dimensions d'un même construit. Nous avons retenu différents indicateurs relevés par Friedrichs (2004) dans la littérature et avons ajouté quelques catégories suite à nos observations dans les classes :

Engagement comportemental (Lee & Anderson 1993, Newmann 1992, Stipek 2002):		
1	Concentration : l'élève montre sa concentration, par exemple en signalant à l'enseignant qu'il a oublié de commenter un aspect du poème qui était mentionné sur une grille de lecture ou qu'il n'a pas respecté l'ordre de la grille dans son commentaire.	CON
2	Participation active aux activités proposées : l'élève répond aux questions de l'enseignant ou s'engage de lui-même dans les échanges de manière constructive.	PART
3	Travail à domicile : l'élève montre qu'il a préparé des analyses de texte à la maison en lisant sa préparation au moment d'une mise en commun au lieu d'improviser une réponse.	DOM
4	Aide apportée à d'autres élèves : une fois sa propre tâche terminée (analyse individuelle d'un texte, écriture d'un poème), l'élève vient spontanément en aide aux autres au lieu de faire autre chose.	AIDE
Engagement cognitif		
1	Autorégulation : établissement de buts, planification et organisation de l'effort, évaluation permanente sur l'état d'avancement du travail, stratégies de mémorisation (Pintrich & De Groot 1990). Dans le cas de la classe de Caroline, les élèves.	AUTO
2	Echange d'idées, d'impressions (Herme & Clark 2001) : l'élève livre ses impressions, ses premières hypothèses de lecture tout à fait intuitives face à un poème sans les justifier.	IDEE
3	Prise d'initiatives (Herme & Clark 2001) : face à un poème qui signifie également par sa mise en page (calligramme, logogramme, poème moderne), l'élève propose des pistes pour l'aborder, que ce soit un sens pour la lecture (de gauche à droite, de haut en bas, de bas en haut...) ou une stratégie (reconnaître un dessin dans le texte et rechercher un sens qui étaye ce référent possible ou partir des mots et rechercher ensuite des éléments concordants dans la mise en page).	INI
4	Justification spontanée d'une réponse (Herme & Clark 2001) : à la différence du cas de l'échange d'idées, l'élève accompagne son hypothèse de lecture d'une argumentation.	JUST
5	Mise en relation spontanée de nouveaux éléments de savoir avec des connaissances antérieures (Lee & Anderson 1993) : sur les courants et les genres littéraires, sur la vie et l'œuvre des poètes, sur les chansons considérées comme des poèmes...	REL
6	Demandes de clarification (Lee & Anderson 1993) : l'élève vérifie sa bonne compréhension d'un concept, demande des explications supplémentaires sur un élément de matière.	CLAR
7	Utilisation d'analogies entre les savoirs scolaires et des savoirs liés aux activités extrascolaires (Lee & Anderson 1993).	TRANSF
8	Reformulation spontanée des apports d'autres élèves.	REFORM
9	Questions de compréhension : l'élève avoue son incompréhension et demande à l'enseignant d'expliquer une nouvelle fois la matière.	COMP
10	Prise de position par rapport aux apports d'autres élèves ou de l'enseignant.	PDP
Engagement émotionnel		
1	Découragement : l'élève trouve l'activité / le texte trop complexe pour oser s'y attaquer.	DECO
2	Dégoût : l'élève affirme avoir été dégoûté de la poésie pour en avoir uniquement découvert les aspects rébarbatifs les années précédentes (aspects formels, étude des formes fixes) et rechigne à s'engager dans les activités à cause de cet a priori négatif.	DEG
3	Désengagement : l'élève fait des devoirs pour un autre cours en classe et ne participe pas du tout aux activités.	DESEN
4	Distraction : l'élève regarde par la fenêtre au lieu de participer à l'activité, parle avec son voisin.	DISTR
5	Ennui : l'élève montre qu'il s'ennuie en soupirant, déclare que les textes à commenter son ennuyeux, montre son déplaisir à voir « encore » de la poésie.	ENN
6	Ironie : l'élève ne parvient pas à entrer dans la démarche d'analyse et se montre ironique vis-à-vis des observations que l'enseignant présente comme évidentes (alors qu'elles ne le sont pas) ou qu'il extrapole à partir des propositions des élèves (qui voulaient exprimer autre chose que ce qui a été retenu).	IRON
7	Plaisir : l'élève montre son plaisir à participer à une activité (se réjouit ouvertement à l'idée de travailler la poésie, exprime son contentement à l'idée d'être à l'origine d'une impression pertinente ou d'avoir bien défendu une hypothèse de lecture).	PLAIS
8	Perte de sens : l'élève déclare ne pas trouver de sens aux activités et ne pas parvenir à s'engager pour cette raison.	SENS

Tableau 9 : Liste des indicateurs d'engagement comportemental, cognitif et émotionnel

3.3 Opérationnalisation des croyances motivationnelles étudiées sous forme d'items de questionnaire

Tous les items « motivation » du questionnaire ont été repris à S. Neuville et ses collaborateurs (2005 : 137-138), qui s'inspiraient eux-mêmes des items mis au point par Eccles et Wigfield (1995) ou Pintrich & De Groot (1990). Nous avons dû entièrement

revoir les items relatifs à la valeur extrinsèque (utilité). L'analyse factorielle des items du premier questionnaire long nous a effectivement contrainte, dans le cadre de l'enquête interdisciplinaire, à éliminer les items qui faisaient référence à l'utilité professionnelle, qui n'était pas perçue par les élèves de l'enseignement secondaire général. Nous avons donc reformulé de nouveaux items relatifs à la perception de l'utilité (valeur extrinsèque) à partir d'une proposition de Eccles et Wigfield (1995, cités par Neuville et al., 2005 : 138) : *This course seems to me useless for what I want to do after my degree.*

3.3.1 Version interdisciplinaire (première validation)

3.3.1.1 Valeur perçue

Valeur intrinsèque	
1	La manière dont ce cours est donné est ennuyeuse.
2	Je prends du plaisir à participer au cours.
3	Je dois me forcer pour rester attentif à ce cours.
4	Le temps passe vite quand je participe au cours.
Valeur extrinsèque	
1	Ce cours me semble inutile par rapport à mes projets d'étude future (et de profession)
2	Ce cours me servira dans ma vie future.
3	Je pourrai tirer profit de ce cours dans ma vie.
4	Ce que j'apprends dans ce cours me sera utile.
Importance liée à la réussite	
1	J'accorde de l'importance au fait de bien réussir ce cours.
2	Pour moi, échouer dans ce cours serait très grave.
3	Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de maîtriser ce qui a été vu à ce cours.
4	Il est important pour moi d'apprendre la matière présentée à ce cours.
Coût	
1	Ce cours demande un investissement important en énergie et en temps par rapport à ce qu'il m'apporte
2	Je trouve que le travail qui m'est demandé dans ce cours est très difficile.
3	L'énergie que je dépense au cours en vaut la peine.

Tableau 10 : Liste des items relatifs à la valeur perçue dans le questionnaire interdisciplinaire

3.3.1.2 Expectancy

	Je pense que je vais bien réussir dans ce cours.
	Même si je fais des efforts, il y aura toujours une partie des exercices que je ne pourrai pas réussir.
	Je pense que je ne devrai pas travailler beaucoup pour réussir ce cours.
	Si je fais les efforts requis, je serai capable de réussir.

Tableau 11 : Liste des items relatifs à l'expectancy dans le questionnaire interdisciplinaire

3.3.2 Versi disciplinaire (seconde validation)

3.3.2.1 Valeur perçue de la tâche

Valeur intrinsèque	
1	J'ai pris du plaisir à participer au cours
2	La manière dont ce cours était donné était ennuyeuse
3	J'ai dû me forcer pour rester attentif et actif à ce cours
4	Le temps a passé vite
Valeur extrinsèque	
1	Ce cours m'a semblé inutile par rapport à mes projets d'étude future (et de profession)
2	Je pourrai tirer profit de ce cours dans ma vie hors de l'école
3	Ce que j'ai appris dans ce cours me sera utile dans le cadre de mes loisirs (lecture pour le plaisir, interprétation de chansons...)
4	Les activités qui m'ont été proposées me serviront d'une manière ou d'une autre dans ma vie future
Importance liée à la réussite	
1	Je serais très déçu d'avoir un échec à l'évaluation relative à cette matière (définition du poème, méthode d'interprétation...)
2	Pour moi, ne pas avoir compris la matière de ce cours serait très grave
3	Il a été important pour moi de parvenir à interpréter individuellement les poèmes proposés
4	Il est important pour moi de me prouver que je suis capable d'interpréter un poème
Coût	
1	Ce cours me demande un investissement important en énergie et en temps par rapport à ce qu'il m'a apporté
2	L'énergie que j'ai dépensée à ce cours (en participant, en écoutant, en écrivant) en valait la peine
3	J'aurais préféré passer mon temps sur une autre matière que l'interprétation de textes poétiques
4	Apprendre à interpréter un texte poétique ne m'a rien apporté

Tableau 12 : Liste des items relatifs à la valeur perçue dans le questionnaire "français"

3.3.2.2 Expectancy

1	J'ai eu l'impression de parvenir à interpréter les différents poèmes proposés lors de cette séance
2	Même si je fais des efforts, il y aura toujours des poèmes que je ne saurai pas interpréter
3	Je pense que je ne devrai pas travailler beaucoup pour réussir l'interrogation / la partie d'examen relative à cette matière
4	Si je fais les efforts requis, je serai capable d'interpréter un texte poétique à la fin de la séquence

Tableau 13 : Liste des items relatifs à l'expectancy dans le questionnaire "français"

Chapitre 2 - Méthodologie

Avant de développer la méthodologie ayant guidé la description des pratiques rencontrées en matière d'enseignement de la poésie, ainsi que notre étude de motivation dans ses versants quantitatif et qualitatif, nous situerons notre démarche dans le champ des recherches de la didactique. Si nous emprunterons beaucoup aux sciences de l'éducation au niveau des démarches, nous resterons fidèle au champ didactique par nos enjeux.

Claudine Garcia-Debanc (2002) a effectivement distingué quatre enjeux chez les didacticiens : *institutionnel* (prescrire), *heuristique* (décrire), *praxéologique* (faire évoluer les pratiques) et *professionnalisant* (former les praticiens en début ou en cours de carrière).

Certains, assumant leur statut de chercheur, décrivent les pratiques pour mettre au jour les processus à l'œuvre dans la construction des significations, ou dresser un état des lieux des manières dont certains objets sont effectivement enseignés (et ce, dans une visée purement constatative). D'autres, sollicités en tant qu'experts dans la rédaction des programmes et la mise au point d'outils adaptés, démontrent que la didactique a une responsabilité sociale. Enfin, les ouvrages de didactique suggérant des manières d'enseigner un objet spécifique répondent aux besoins immédiats des enseignants. Si l'on ne considère que la didactique de la littérature, nous citerons trois ouvrages à titre d'exemples : l'un de Rouxel (1999), le second de Tauveron (2002) et, enfin, le dernier de Dufays, Gemenne et Ledur (2005). Chacun combine une approche théorique et une partie pratique, directement réutilisable pour la préparation des cours des enseignants.

Pour notre part, nous nous attèlerons à analyser les prescriptions des programmes et des manuels scolaires consacrés à l'enseignement de la poésie et à comparer cinq approches effectives de l'objet poétique. Ensuite, nous observerons les effets de la contextualisation et de la co-construction, deux pratiques prescrites d'une manière plus ou moins explicite, sur les croyances motivationnelles des élèves.

1 L'étude des pratiques enseignantes en didactique

Pour notre part, nous décrivons les pratiques de cinq enseignants en étant guidée par trois enjeux. D'abord, nous comparerons les manières dont les enseignants approchent le même objet, à savoir l'analyse de texte poétique, ainsi que certains savoirs conceptuels qui y sont directement liés (sur les courants littéraires, les caractéristiques des textes poétiques, les grandes figures de la poésie) dans la seconde partie de la thèse. Ensuite, nous déterminerons si ces enseignants accomplissent des gestes spécifiques : celui de *contextualiser les apprentissages* et de *co-construire les contenus* avec les élèves et préciserons la manière dont ils posent ces gestes dans la troisième partie de l'ouvrage. Enfin, nous analyserons les effets des pratiques observées sur certaines croyances motivationnelles des élèves définies par Wigfield et Eccles (2002) relatives à la valeur perçue de la tâche (*value*) et à l'attente de réussite (*expectancy*) dans la quatrième partie de la thèse.

A notre connaissance, la contextualisation n'a pas encore été observée sur le terrain, mais certains aspects de la co-construction des contenus a retenu l'attention des chercheurs depuis bien longtemps, sans qu'elle soit nommée ainsi (Halté 1993). Il s'agissait, dès la fin des années 60', de cerner les problèmes de communication à l'origine des lacunes de l'apprentissage suite à la prise de conscience de l'ampleur des phénomènes d'échec et de décrochage. Ensuite, il a plutôt s'agit de comprendre les spécificités de l'interaction scolaire, en empruntant le cadre théorique de l'analyse institutionnelle et psychosociologique. Comme l'explique Halté (1993), les vingt dernières années, certains ont analysé les particularités du contexte d'énonciation en classe : le contrat de communication (Chareaudeau), le « système conversationnel spécifique à ce contexte » (Kerbrat-Orecchioni), concernant notamment soit le niveau de langue, l'alternance des tours de parole, les systèmes d'adresse entre pairs et entre professeurs et élèves (indiquant un degré de proximité ou de déférence).

Plus récemment, continue Halté (1993), depuis que l'apprentissage coopératif est devenu un enjeu explicite des enseignants, on a cherché à savoir comment se construisaient effectivement les significations en classe. Nous avons personnellement distingué deux types de questions dans la littérature : « comment sont effectivement présentés des objets d'enseignement (spécifiques)? » et « quels sont les mécanismes

(généraux) à l'œuvre dans la construction des savoirs ? ». L'équipe du GRAFE⁶ tente de répondre à la première question, tandis que d'autres chercheurs visent à saisir le fonctionnement de processus locaux, comme les reformulations (Garcia-Debanc).

Pour décrire les pratiques de terrain, les approches didactiques empruntent beaucoup à la linguistique, aux sciences sociales et aux sciences de l'éducation, notamment pour ce qui est des outils méthodologiques. Si les cadres théoriques et méthodologies prolifèrent, tous ont néanmoins posé le modèle ternaire initialement proposé par Chevallard (professeur-élève-savoir) comme constitutif de leur entrée dans les situations éducatives (Filliettaz & Schubauer-Leoni 2008 :18). S'il est abondamment évoqué, ce modèle est néanmoins rarement pris en compte dans toutes ses dimensions. Les approches plus prescriptives ne prennent en compte que le savoir (les objets d'enseignement), dont elles proposent des transpositions. Dans les approches descriptives, on rencontre le plus souvent des modèles binaires : professeur-élève, professeur-savoir, et, plus épisodiquement, élève-savoir, selon que l'on entre par les sujets et leur action, ou bien par les savoirs. Barré de Miniac et Halté (2002) ou bien Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen (2002), notamment, se situeraient sur l'axe savoir-élèves, dans la mesure où elles s'intéressent au devenir des savoirs selon la manière dont les élèves les ont traités. Quant aux travaux du GRAFE (Schneuwly, Cordeiro & Dolz 2006), ils se focalisent plutôt sur la relation enseignant/savoir en analysant les diverses transpositions effectives des objets d'enseignement.

Les travaux didactiques ayant recours aux méthodes de l'analyse du discours se penchent de préférence sur les relations professeur/élèves. Ces recherches prennent en compte les aspects linguistique, pragmatique, et/ou socio-historique des interactions. Les interactions verbales sont au cœur du processus de construction des savoirs (Halté 1999 : 72) et sont ainsi considérées comme le lieu de la transformation des représentations des élèves. Ainsi, Garcia Debanc étudie les traces de l'apprentissage des élèves dans leur discours (1998a, 1998b). Pour elle (2002 : 227), « les interactions orales sont la trace des processus cognitifs mobilisés par les élèves en même temps que le moyen de leur modification. Les reformulations qu'opèrent l'enseignant et les élèves

⁶ Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (Université de Genève).

tout au long de l'interaction sont les lieux privilégiés d'observation et de construction des connaissances ».

Les travaux du GRAFE précédemment évoqués découpent le discours oral en unités et analysent ainsi la progression de l'objet afin de saisir la logique dans l'organisation de diverses séquences portant sur un même objet. Cette même équipe met au jour la structure des interactions en recourant à des outils relevant de la linguistique, plus particulièrement de l'analyse du discours, notamment le repérage des connecteurs comme révélateurs d'une hiérarchisation de l'information, les changements dans l'environnement – autre document, déplacements dans la classe, comme indicateurs du passage à l'unité suivante. Ils peuvent ainsi pointer des traditions parfois séculaires, véhiculées par les programmes et les manuels scolaires. L'objet d'enseignement est effectivement considéré comme un construit social (Chevallard 1991), dont la transposition suit certaines logiques, elles aussi socialement établies.

Là, l'action enseignante est abordée dans une perspective explicitement vygotskienne. L'interaction scolaire semble déterminée par les invariants liés à l'enseignement d'une matière ou à la « forme scolaire », « espace-temps de l'enseignement/apprentissage coupé des pratiques ordinaires, contraint à des mises en scènes de l'objet, à sa recontextualisation en classe par le truchement d'une construction matérielle » (Aeby-Dagué & Thévenaz-Christen 2008) : les pratiques discursives, l'usage du tableau dans sa fonction de « brouillon collectif » (Nonnon 2008), des outils tels que les manuels scolaires.

Après avoir situé notre recherche par rapport au champ didactique, nous présenterons à présent notre protocole de recherche, qui présente la spécificité d'associer des démarches quantitative et qualitative.

2 Un protocole de recherche de type « mixte »

2.1 La prédominance des approches quantitatives

L'enjeu des méthodes dites « scientifiques » consiste à mettre des prédictions réalisées à partir de bases théoriques à l'épreuve du monde réel afin de les valider ou de les infirmer. Ceci afin de fournir de nouvelles connaissances sur l'univers, dont la

véracité aura été vérifiée. Selon cette perspective, une théorie peut être définie comme « un ensemble relativement petit de propositions interreliées et logiquement cohérentes concernant des éléments théoriques existants ou des phénomènes empiriques n'ayant pas encore été observés » (Pelletier, Boivin & Alain 2000 : 510). Trois critères doivent être vérifiés avant d'admettre une loi : sa cohérence logique ou le caractère non contradictoire de ses propositions au moment de son opérationnalisation, la généralité des principes qu'elle énonce (qui permettra, effectivement, leur généralisation) et, enfin, sa validité empirique au regard de certains standards.

Certains standards doivent effectivement être respectés : l'opérationnalisation des variables doit être vérifiées par des tests, et les liens entre les diverses composantes d'une même variable doivent être validées d'une façon pertinente. « Si les résultats contredisent les prédictions issues des propositions, la théorie, du moins dans sa forme initiale, sera réfutée », disent Pelletier et ses collaborateurs (2000 : 512).

Les méthodes quantitatives reposent sur le postulat selon lequel un individu intelligent et actif peut, en principe, accéder à la vérité objective (Pelletier et al. 2000 : 510). Koertege (1996) définit l'objectivité scientifique en ces termes : la manière de présenter et d'analyser des données doit être exempte de toute subjectivité (valeurs, sentiments, désirs, croyances personnelles), le chercheur devant se focaliser sur l'examen rigoureux des faits et éviter les biais, et l'intuition, bien qu'elle intervienne au moment de la formulation des hypothèses et des stratégies de recherche, ne doit pas entrer en compte lors de l'acceptation ou du rejet des résultats.

L'épistémologie postmoderne a rejeté cette perception cartésienne du monde selon laquelle il existe une réalité objective visible pour tous et un système de connaissances, universel et généralisable, car certaines caractéristiques du chercheur (comme sa catégorie sociale, son sexe, sa culture, son histoire familiale) filtrent sa perception et sa compréhension du réel. « Il est logique que des individus ayant des antécédents sociaux différents soient susceptibles d'en arriver à des systèmes différenciés de connaissances. L'épistémologie postmoderne propose que ces systèmes différents soient équivalents en véracité (Pelletier et al. 2000 : 514).

Dans ce contexte, les approches qualitatives ont commencé à être reconnues. Cependant, on peut déplorer la lenteur avec laquelle évoluent les mentalités sur la question de la scientificité des recherches en éducation et en didactique. Certains ouvrages de vulgarisation dénigrent insidieusement les recherches qualitatives, en leur consacrant bien moins de place qu'aux recherches quantitatives, en réduisant leurs méthodes aux entretiens et aux observations, en ne leur attribuant pas de critères de qualité (ce qui pourrait laisser entendre qu'il n'en existe pas), ou en les opposant, explicitement (Vallerand & Hess 2000) à ceux des « méthodes scientifiques ».

Il en résulte un certain malaise pour les chercheurs qui ne sont pas formés aux méthodes statistiques, même si celui-ci ne s'exprime pas explicitement. C'est le cas en didactique de la littérature, comme l'ont pointé Dufays (2001), Daunay et Dufays (2007) ou Tauveron (2007).

Selon Bru (2006), il n'est pas rare que les chercheurs en sciences sociales, mal à l'aise avec les statistiques, cherchent à donner à leur travail des apparences de scientificité à travers divers stratagèmes : la généralisation de moyens informatisés pour le traitement des données (alors que durant des décennies il a été possible de le faire à la main), l'utilisation de logiciels de présentation graphique en tous genres, qui aurait conduit à la quantification de données qualitatives, souvent réalisée de façon maladroite :

Cette même généralisation n'a pas manqué d'inciter à utiliser des traitements quantitatifs dont on peut douter de la pertinence et dont la fonction semble être d'abord de « faire scientifique ». On pourrait à ce sujet évoquer les curieux calculs de moyennes sur des codages de variables qualitatives ou les énigmatiques graphiques en deux dimensions qui relient en une courbe les points d'intersection entre deux variables alors que l'une d'elles, généralement en abscisse, est une variable catégorielle nominale n'appartenant même pas à une échelle d'ordre (Bru 2006 : 8).

Nous avons personnellement ressenti ce malaise lorsque nous nous sommes engagée à mener à bien cette recherche, dans la mesure où elle nécessitait des compétences en statistiques et que ce domaine nous était complètement inconnu. Nous nous sommes formée en autodidacte, à travers des lectures, et avons bénéficié de l'aide ponctuelle d'assistants plus qualifiés que nous, mais aussi de l'Institut de Statistiques pour réaliser les analyses factorielles, les corrélations et les comparaisons de moyennes à partir de nos données et interpréter les résultats.

Nous avons décidé de compléter cette approche quantitative par une approche qualitative, qui, elle, nous est beaucoup plus familière. Même si nous avons goûté à l'enivrante sécurité que procurent les chiffres et à cette approche si valorisée de la recherche, nous pensons, pour toute une série de raisons que nous détaillerons ci-dessous, que les entretiens et la proximité qu'ils procurent avec les sujets que l'on étudie ainsi que la fréquentation de leur milieu naturel est indispensable pour faire parler les chiffres d'une manière juste.

2.2 Sortir de la dichotomie démarche quantitative vs qualitative

Les instances qui subsidient les recherches fondamentales privilégient les approches expérimentales, sans doute parce que des critères de qualité spécifiques aux approches qualitatives doivent encore être établis pour que celles-ci puissent être valorisées au même titre que les approches classiques. Paquay et ses collaborateurs ont ouvert un débat sur cette question dans un récent ouvrage (2006).

Paquay (2006) a relevé les dichotomies habituellement soulevées pour opposer recherches qualitatives et quantitatives, pour insister ensuite sur leur caractère complémentaire. Les dichotomies relèvent de trois grands domaines :

- la *visée* des recherches, qui implique des choix au niveau de l'*objet d'investigation* et l'adoption d'une *posture* par le chercheur : la visée des recherches qualitatives serait prioritairement herméneutique (comprendre un processus), ce qui conduirait à adopter une posture d'intériorité pour partager les significations que des acteurs de terrain attribuent aux processus étudiés, tandis que celle des recherches quantitatives serait plutôt nomothétique (expliquer et prédire un processus), ce qui focalise le chercheur sur les faits, dans une posture d'extériorité,
- la *démarche*, qui déterminerait les protocoles de recherche : elle serait inductive pour les recherches qualitatives et déductive pour les quantitatives. Alors que les premières formuleraient leurs hypothèses au contact du terrain, privilégiant l'analyse de cas et un recueil de données ouvert, respectant les contraintes locales et profitant des occasions, les secondes partiraient d'hypothèses préalablement formulées au départ de la littérature, les testeraient dans différents groupes représentatifs d'une population, en respectant certains standards,

- le *codage et le traitement des données* : les démarches qualitatives privilégieraient un codage narratif (données exprimées avec des mots) et des analyses thématiques, les quantitatives opteraient plutôt pour un codage numérique (données transformées en chiffres), et pour les traitements statistiques.

Mais la visée de toute recherche axée sur les pratiques enseignantes est avant tout de fournir ou de valider des outils d'intelligibilité de la réalité du terrain, qu'on procède par induction ou déduction. Quant aux approches inductives ou déductives, elles sont fréquemment associées, sinon toujours : *en réalité, tout processus de recherche nécessite des boucles inductivo-hypothético-déductives* (Paquay 2006 : 18) : les recherches quantitatives effectuent souvent une étude exploratoire préalable sur certains sujets avant d'élaborer un outil permettant de valider des hypothèses à plus grande échelle, et les recherches qualitatives peuvent, elles aussi, renforcer leurs affirmations par triangulation. Nous y reviendrons, lorsque nous traiterons des modèles mixtes.

Enfin, pour ce qui est des types de données et de leur traitement, Paquay (2006 : 18-19) évoque les travaux de Piaget ou de Miles et Huberman, pour montrer qu'au départ, toutes les données sont qualitatives et que la quantification est toujours le résultat d'un long processus de construction intellectuelle. Il s'agit d'un procédé qui simplifie le réel qu'il tente de catégoriser, à tel point que les recherches quantitatives ont souvent besoin de recourir à des données qualitatives pour donner du sens à leur résultats, car les chiffres, s'ils donnent des indications sur un processus, ne sauraient parler d'eux-mêmes. Et ce, même dans les revues les plus prestigieuses (comme *Educational Psychology*), ou des ouvrages collectifs reconnus faisant le point sur une problématique, comme les *Handbook of Research on Teaching* (de 1973, 1986, 2001), qui laissent une place de plus en plus importante à l'étude des croyances et représentations des acteurs.

Tous ces arguments nous ont encouragée dans notre désir d'associer les deux types de démarche et de nous inscrire ainsi autant dans le champ de sciences de l'éducation que dans celui de la didactique du français.

2.3 L'approche mixte : présentation et critères de qualité

L'idée de la combinaison de méthodes (manières de faire), de méthodologies (de points de vue philosophiques), ou même de résultats obtenus à la suite de recherches quantitatives et qualitatives n'est pas nouvelle, mais ne commence à être scientifiquement acceptée que depuis peu de temps. La confusion entre méthodes/méthodologies/recherches, ainsi que la pluralité des dénominations associées à cette démarche de combiner points de vue quantitatifs et qualitatifs dans les dernières décennies l'attestent. On parle effectivement de *multimethod research* (Campbell & Fiske 1959), *integrated/ combined methods* (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird & McCormick 1992), *qualitative and quantitative methods* (Fielding & Fielding 1986), *hybrid methods* (Ragin, Nagel & White 2004), *combined research* et de *mixed methodology* (Tashakkori & Teddlie 1998).

Une recherche à méthodes combinées est une recherche associant des méthodes qualitatives et quantitatives, dont le protocole (*design*), les présupposés philosophiques, mais aussi les méthodes de recueil de données combinent des éléments de nature quantitative et qualitative. Comme méthodologie, elle inclut des présupposés qui conduisent à combiner les approches quantitatives et qualitatives à différents moments du processus de recherche, afin de s'assurer une compréhension d'une problématique plus riche et plus complète. Comme méthode, elle suppose de combiner la récolte et l'analyse de données de deux natures dans une même étude ou dans le cadre de plusieurs études.

Creswell et Clark (2007 : 80-81) ont distingué trois combinaisons possibles des deux démarches et des bases de données, dans lesquelles le chercheur donne un poids égal ou inégal à l'une et à l'autre, et où les études quantitatives et qualitatives ont lieu en même temps ou l'une après l'autre :

- *le mélange* (merge), lorsque les données sont prises en compte en même temps au moment de l'analyse, ou que les résultats de deux études sont mêlés pour donner lieu à une interprétation,
- *la connexion* (connect), lorsque l'étude quantitative débouche sur des questions nécessitant une étude qualitative ou vice versa,

- *l'intégration* (embed), lorsque l'une des deux études est prépondérante et inclut l'autre de manière ponctuelle.

Quatre grands types de protocoles de recherche (Creswell & Clark 2007 : 59) sont ainsi mis au jour : the *triangulation design* (protocole de triangulation), the *embedded design* (protocole intégré), the *explanatory design* (protocole explicatoire), et the *exploratory design* (protocole exploratoire).

Le *protocole de triangulation*, qui est le mieux connu (Creswell & Clark 2003) et celui que nous adopterons consiste à mener deux études en parallèle sur le même sujet, à récolter différents types de données complémentaires (entretiens, observations, questionnaires...) au même moment et à comparer les résultats obtenus afin d'obtenir une analyse plus riche et plus nuancée d'un même phénomène. Les difficultés liées à ce type de protocole, outre l'effort demandé par la mise au point de deux dispositifs distincts, et par les récoltes de données simultanées disent Creswell et Clark (2007 : 67) touchent d'une part au niveau d'expertise que doit avoir le chercheur dans l'analyse de données qualitatives et quantitatives, les deux enquêtes étant mises sur un même pied, et d'autre part à la possibilité que les résultats se contredisent. Dans ce cas, une récolte de données supplémentaires peut s'avérer nécessaire pour expliquer, après coup, ces divergences, et répondre aux questions recherche.

Le *protocole intégré* (embedded) donne à l'un des types de données (qualitatif/quantitatif) un statut secondaire, complémentaire de l'autre type de données, considéré comme premier. Le pôle quantitatif est ici représenté soit par une étude expérimentale, soit par une étude corrélationnelle. Quoi qu'il en soit, dans ce cas de figure, le chercheur ne parvient pas à répondre à toutes ses questions sur base d'une seule base de données, n'a pas tous les éléments nécessaires à la formulation d'une réponse ou mène une étude secondaire pour approfondir un aspect ou quelques cas particuliers, ou bien décide de répondre à deux questions de recherches, qui nécessitent des bases de données de nature qualitative et quantitative. Dans la première situation, les deux études sont menées séquentiellement (en deux phases) et dans les deux autres, elles peuvent également être menées en même temps.

Les protocoles *explicatoire* (explanatory) et *exploratoire* (exploratory) se déroulent nécessairement en deux phases et privilégient le pôle quantitatif. Dans le premier cas, les données qualitatives aident à expliquer des résultats surprenants, voire non significatifs, obtenus au terme d'une étude quantitative. Dans le second, une

approche qualitative aide le chercheur à développer les hypothèses de recherche ou à élaborer/tester l'outil de récolte de données d'une étude quantitative.

Venons-en à présent aux critères de qualité des recherches à méthodes mixtes. Creswell et Clark (2007 : 9) ont énuméré divers arguments en faveur des paradigmes mixtes, dont deux qui trouvent un écho dans notre propre approche. D'abord, l'association des paradigmes qualitatif et quantitatif permet de combler les lacunes de l'un et l'autre pris séparément. Il s'agit d'un argument très ancien, et continuellement ressassé (Jick 1979, cité par Creswell et Clark 2007), qui consiste à dire qu'alors que le pôle quantitatif modifie le milieu naturel dans lequel prend place l'étude et de ce fait biaise l'interprétation des données, le pôle qualitatif repose sur des interprétations subjectives et non reproductibles par un autre chercheur et se focalise sur des cas qui ne représentent pas une population avec suffisamment de poids pour mettre au jour des lois générales. Ensuite, les méthodes mixtes permettent de répondre à des questions auxquelles une recherche strictement qualitative ou quantitative ne saurait répondre : les points de vue des participants divergent-ils selon qu'ils répondent à un questionnaire ou qu'ils participent à des entretiens ? Ou encore, comment expliquer les résultats d'une enquête statistique en dépassant le stade de la description de données chiffrées ?

3 Méthodologie utilisée dans les diverses parties de la thèse

Dans cette partie, nous présenterons la manière dont nous avons décrit les pratiques enseignantes observées, et dont nous avons analysé la motivation des élèves. Les études quantitative et qualitative visaient toutes deux à explorer l'hypothèse selon laquelle il existait des liens entre deux aspects du dispositif didactique (*la contextualisation des apprentissages* et *la co-construction des contenus*) et quatre types de croyances motivationnelles théorisées par Eccles et Wigfield, relatives à *l'intérêt*, *l'utilité*, *l'importance* et à *l'attente de réussite*.

Nous avons relevé les déclarations des élèves relatives à leur perception de la *contextualisation* et de la *co-construction des contenus* via un questionnaire et via des entretiens. L'étude quantitative (réalisée par questionnaire) porte sur 119 sujets, et

nous permettra de donner un aperçu plus large des perceptions des élèves en lien avec leurs croyances motivationnelles. L'étude qualitative portera sur l'analyse des entretiens et l'observation de l'engagement de 25 élèves en tout (5 par classe) et permettra d'une part de vérifier les résultats de l'étude quantitative (les deux enquêtes nous amèneront-elles vers des conclusions identiques ?), d'autre part de les « faire parler ». Les seuls chiffres n'ont pas permis une compréhension fine des processus à l'œuvre, et cinq études de cas nous permettront de mieux connaître le public que nous testons et de mettre en relation leurs réponses avec certaines de leurs caractéristiques. Par exemple, nous observerons si les élèves qui lisent pour leur plaisir ont répondu de manière analogue à ceux qui ne lisent pas, si ceux qui ont un projet professionnel en lien avec le monde artistique ont mieux perçu la finalisation de la séquence.

Mais avant même de considérer la manière dont les élèves ont perçu la *contextualisation* ou la *co-construction* dans les activités de l'enseignant ou dans le dispositif qu'il met en place, il nous a semblé nécessaire d'analyser, nous aussi, ces mêmes séquences. Les perceptions des élèves se sont avérées très divergentes. Lorsque, par l'intermédiaire du questionnaire de l'étude exploratoire, nous leur avons demandé de quantifier la présence de *contextualisation* et de *co-construction*, la moyenne de leurs réponses approchait souvent 3 (« je ne sais pas ») dans la mesure où certains avaient coché la case 1 (pas du tout d'accord) et d'autres, presque aussi nombreux, la case 5 (tout à fait d'accord). De mémoire, il nous aurait été bien difficile de déterminer qui, des uns et des autres, avait le mieux perçu les comportements de l'enseignant.

Pour cette raison, nous avons enregistré chaque heure de cours de la séquence afin de saisir les étapes dans la construction de l'objet. Notre unité d'analyse, la séquence, est définie comme un ensemble de séances de cours organisées autour d'un même objet et se clôturant, idéalement, par une production. Pour chacune d'elles, nous avons réalisé un résumé synoptique qui nous a permis de nous approprier le corpus sans retranscrire l'ensemble des échanges et de retrouver rapidement les passages intéressants à l'aide de repères chronologiques. Ce résumé synoptique permettra, dans la troisième partie, de rapporter la manière dont l'objet « analyse de textes poétiques » est abordé et d'entamer une démarche comparative entre les cinq enseignants

partenaires : quels types d'activités sont privilégiés chez les uns et les autres ? Quelles conclusions en tirer ?

Nous utiliserons également le résumé synoptique pour relever les modalités de contextualisation et de co-construction des contenus dans les activités (principalement discursives) de l'enseignant, ainsi que dans les tâches qu'il propose aux élèves dans la quatrième partie, mais aussi pour décrire l'engagement des élèves observés dans le cadre de l'étude de motivation qualitative.

3.1 La description des pratiques

Avant même d'analyser le comportement des enseignants, nous avons recueilli leurs déclarations au cours d'un entretien planifié à leur convenance.

3.1.1 Entretien avec les enseignants

L'entretien est centré sur les objectifs didactiques de l'enseignant et sur sa volonté de faire sens ou de co-construire les contenus avec les élèves. Cette étape a orienté notre regard de chercheuse au moment de la rédaction du synopsis (il importe effectivement de comprendre la logique de l'enseignant pour hiérarchiser et organiser les activités proposées) et a déterminé les moments où nous avons administré le questionnaire de l'enquête quantitative. Nous avons effectivement essayé de le proposer à plusieurs reprises, après plusieurs blocs d'activités cohérents, afin de déceler une éventuelle progression dans les déclarations des élèves.

Nous avons choisi la méthode de *l'entretien semi-dirigé*, qui se situe (assez logiquement) à mi-chemin entre les entretiens libre et dirigé. Dans *l'entretien libre*, de mise dans des enquêtes de type exploratoire, le chercheur ne prépare pas de questions préalables, mais formule celles-ci au départ des interventions de la personne interviewée. De même, il s'abstient d'orienter d'une quelconque manière la conversation. Dans le cas de *l'entretien dirigé*, privilégié dans des études expérimentales, la personne interviewée répond à des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis et se trouvera « redirigée » lorsqu'elle s'écartera de l'objet de recherche. *L'entretien semi-dirigé* (dont l'entretien compréhensif est une catégorie) est directif au

niveau des thèmes (objets sur lesquels on souhaite obtenir des informations) et non directif à l'intérieur de ces thèmes : il est basé sur un canevas très souple. Les questions sont préparées à l'avance mais de manière non rigide : si la conversation prend un tour inintéressant mais inattendu, il s'agit de l'exploiter...sans oublier l'objectif premier de l'entretien, qui est d'obtenir des positionnements par rapport à des problématiques précises. Il s'agit d'une méthode plus efficace que l'entretien libre (où l'on n'est guère assuré de recueillir des informations pertinentes) et qui reflète mieux les représentations de l'interviewé que dans le cas de l'entretien libre (De Ketele & Roegiers : 1996).

Notre canevas était organisé autour des cinq questions suivantes :

- Voudriez-vous présenter la séquence dans son ensemble : quels sont vos objectifs didactiques (que souhaitez-vous que les élèves retiennent, acquièrent au terme de la séquence) et quelles seront les activités proposées (quelles étapes prévoyez-vous dans l'apprentissage des élèves) ?
- Comment cette séquence s'insère-t-elle dans le projet général de l'année scolaire ? Quelles activités ont été proposées avant la séquence et après la séquence (y compris extrascolaires) ? *(afin d'interpréter les interventions des élèves lorsqu'ils proposent des liens avec d'autres points du cours)*
- Comment définissez-vous la motivation chez les élèves ? Comment se traduit-elle ? Est-elle un enjeu important ?
- En quoi la séquence peut-elle avoir du sens pour les élèves ? (susciter leur intérêt - leur être utile pour leur vie future, aux niveaux personnel ou professionnel ?)
- Dans quelle mesure cette séquence se fonde-t-elle sur la participation des élèves ?

3.1.2 Saisir l'objet effectivement enseigné : l'outil synopsis

Les objets à enseigner en français ont fait l'objet de plusieurs types d'études : celles qui portent sur l'analyse des programmes (Petitjean & Privat 1999, Chartier & Hébrard 1989), sur les manuels (Plane 1999), ou celles portant sur l'analyse des effets

de pratiques didactiques nouvelles. Bien peu d'études se focalisent sur les objets effectivement enseignés dans les classes comme unité d'analyse. L'équipe du GRAFE (GRAFE 2005 ; Schneuwly, Dolz & Ronveaux 2005 ; Schneuwly, Cordeiro & Dolz 2005) a récemment proposé un outil dont nous nous inspirerons.

3.1.2.1 Présentation générale de l'outil

Le *synopsis* peut être brièvement présenté comme un outil utilisé pour condenser les transcriptions de séquences d'enseignement (ou ensemble de leçons centrées sur un objet) afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure (hiérarchique et séquentielle) et de pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout (Schneuwly, Dolz & Cordeiro 2005 ; Grafe 2005 : 4,5).

Il permet de « cerner d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie » (Schneuwly, Dolz & Ronveaux 2006). Le chercheur focalisera son attention sur diverses dimensions de l'activité scolaire (Ronveaux & Schneuwly 2007) :

- La première dimension est celle de l'organisation de la séquence : comment l'enseignant découpe-t-il l'objet (quels niveaux ? combien de niveaux ?) et dans quel ordre aborde-t-il les différentes facettes qui composent celui-ci ?
- La seconde dimension est relative aux quatre gestes professionnels fondamentaux de l'enseignant (Sensevy, Schubauer-Leoni, Ligozat & Perrot 2005, cités par Ronveaux & Schneuwly 2007) :
 - o mettre en œuvre des dispositifs didactiques
 - o réguler
 - o institutionnaliser
 - o construire la mémoire didactique
- La troisième dimension à étudier a trait à l'articulation de l'objet enseigné avec d'autres objets spécifiques au français : l'objet étudié fait toujours partie d'un autre objet plus englobant dans le programme du cours.

3.1.2.2 Précisions portant sur le contenu de chacune des colonnes

3.1.2.2.1 *Le synopsis tel qu'il est utilisé par le GRAFE*

Le texte du synopsis est saisi dans une forme tabulaire dont nous reproduisons le formatage ci-dessous :

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
<i>0</i> <i>10 pts</i> <i>italiques</i>				
1 12 pts				
1-1 12 pts				
1-1-1 10 pts				
1-1-1-1 8 pts				

Nous nous attacherons à présent à décrire le contenu des colonnes « niveaux », « repères », « formes sociales de travail », « matériel » et « description ».

3.1.2.2.1.1 La colonne « Niveaux »

Dans la colonne niveaux est repris le statut des différentes unités dans l'ensemble de la séquence : celles-ci seront englobantes (niveaux n et nn) ou minimales (nnn et nnnn). Les différences de niveau sont indiquées tant par une numérotation hiérarchisée (ici, nous en voyons quatre : 1, 1-1, 1-1-1 et 1-1-1-1) que par une police spécifique (en point 12 et en gras pour les niveaux 1 et 1-1, en point 10 pour le troisième niveau, et en point 8 pour le dernier. Lorsque la thématique développée dans l'unité rompt avec celle de l'ensemble, celle-ci est considérée de niveau 0.

3.1.2.2.1.2 La colonne « Repères »

La colonne « Repères » balise la lecture du synopsis et met en lien l'unité décrite avec l'enregistrement vidéo de la séquence. Le balisage contiendra des indications précises sur la situation de la leçon dans l'ensemble de la séquence (par ex. leçon 1.1/8, première heure de la première leçon sur 8 leçons) ainsi que sur la durée de l'unité.

3.1.2.2.1.3 La colonne « Matériel »

La colonne « Matériel » décrit le type de support didactique sur lequel repose l'enseignement (tableau noir, tableau blanc, rétroprojecteur, affiche, brochure, livre, photocopie(s), fiche, objets divers) et le numéro de l'annexe dans laquelle on trouve le contenu du matériel sous forme de photocopies, s'il s'agit d'un extrait de livre, ou encore de description, s'il s'agit d'un objet (Grafe 2005 : 17).

3.1.2.2.1.4 La colonne « Formes Sociales de Travail »

La colonne « Formes Sociales de Travail » renseigne sur les modalités de travail observées. Les membres du GRAFE (2005 : 17) en énumèrent six :

- **I** : travail individuel. Les élèves travaillent individuellement sur un exercice, produisent un texte, lisent isolément, etc.
- **D** : travail en dyades. Les élèves travaillent à deux l'un à côté de l'autre (éventuellement à trois) ; il n'y a pas de déplacements des élèves pour effectuer le travail ;
- **G** : travail en groupe. Des groupes sont constitués pour effectuer le travail ; il y a déplacement d'élèves ;
- **Q** : travail par une démarche question – réponse entre enseignants et élèves ; ce travail peut être de type maïeutique, contrôle de connaissances, ou autre ;
- **C** : correction individuelle ou en groupe de travaux ;
- **M** : travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant.

3.1.2.2.1.5 La colonne « Description »

La colonne « Description » contient une « restitution narrativisée de ce qui se passe dans une unité donnée d'un niveau donné ; il ne s'agit donc pas d'une paraphrase, mais plutôt d'une réduction de ce qui se dit et se fait » (Grafe 2005 : 17). Les concepteurs de l'outil distinguent l'*étiquetage* des unités englobantes (niveaux n et nn) et le *résumé narrativisé* des unités du niveau de l'activité scolaire (niveaux nnn et nnnn). L'étiquetage des niveaux n et n-n prend la forme nominale d'un verbe : il ne s'agit pas de développer, mais de dessiner à gros traits la logique d'action de l'enseignant. Le repérage des niveaux plus englobants sera effectué « subjectivement » par le chercheur, c'est pourquoi le GRAFE conseille de commencer par repérer les unités minimales, plus

évidentes à distinguer parce qu'elles sont plus concrètes, et de terminer par les niveaux plus problématiques.

Comme on peut le voir ci-après, le résumé narrativisé des niveaux nnn et nnnn est rédigé sous la forme d'un récit (avec des phrases complètes) qui « crée une cohérence entre les éléments retenus, pour faciliter la compréhension d'un lecteur n'ayant pas pris connaissance du protocole et voulant avoir rapidement accès aux informations principales » (Grafe 2005 : 19). Ce résumé doit rendre compte simultanément de quatre types d'information :

- les activités de l'enseignant et, dans une moindre mesure, celles des élèves : les consignes données, les questions posées, les réponses apportées (très fortement synthétisées), les gestes professionnels effectués (noter les réponses des élèves au tableau, effectuer des synthèses et des rappels...) ;
- les dimensions de *l'objet* traité : dans le cas présenté ci-dessous, la pratique du débat contradictoire est enseignée en deux phases ;
- *l'objectif* de l'enseignant (spécifié ici au point 1, mais également visible dans les points 1-1 et 1-2) ;
- les *moyens* qu'il utilise pour réaliser son objectif : les deux micro objectifs à atteindre (points 1-1 et 1-2) nécessitent plusieurs étapes (trois pour l'une, deux pour l'autre) :

1	Pratique du débat contradictoire oral (en vue de l'écriture d'un texte argumentatif monologique)
1-1	Construction d'une définition et repérage des paramètres du débat contradictoire
1-1-1	>Expliquer en quoi consiste un débat contradictoire E introduit la leçon en annonçant vouloir travailler sur la base d'un débat contradictoire (DC). E demande à la classe en quoi consiste un DC et dégage des réponses de 2 és : dans un débat, il y a deux points de vue qui s'opposent (non noté au TN).
1-1-2	>Donner des exemples de contextes/situations de débats E demande aux és de citer des situations de débat (« situations argumentatives » 4'28) rencontrées dans leur vie ou d'en imaginer. E note les réponses des és au TN : débat télévisé, conflits entre E et é, votations (loi sur le racisme), conflits parents enfants ou entre copains
1-1-3	>Chercher des sujets/thèmes de débat E demande aux és de citer des sujets de débat, des thèmes à débattre, soit dans des situations d'ordre public soit plus particulières. E note les réponses é au TN, en indiquant le lien avec les situations évoquées en 1-1-1: guerre en Irak, sorties, argent de poche, conditions de travail, jeu vidéo, musique, discipline, alcool, éducation des enfants, film, sectes, sentiment d'insécurité, drogue, tabac, croyances, impôts.

1-2	Mise en place du dispositif de travail pour élaborer des sketches (jeux de rôles, débats fictifs)
1-2-1	>Faire le lien (implicite) entre les situations de débat évoquées et la situation de débat à créer par les és En rappelant les situations de débat mentionnées, E différencie entre contexte particulier impliquant peu de personnes (scène de ménage dans un couple) et contexte plus vaste où participent davantage d'interlocuteurs (Table ouverte à la télé).
1-2-2	>Organiser le travail en groupe E explique le principe de formation des groupes (tirage au sort) ; chacun devra choisir deux ou trois sujets (un en priorité) parmi ceux notés au TN, inventer une situation de débat, des émetteurs, constituer un « réservoir d'arguments ». E forme les groupes, ceux-ci s'installent, discutent et donnent leur choix de sujet. E note les groupes au TN en regard des sujets choisis

Figure 2: Exemple de synopsis tel que le conçoit le GRAFE

3.1.2.2.2 Le « tableau synoptique » tel que nous l'utilisons

Nous partageons avec l'équipe du GRAFE le souci de comparer la manière dont un même objet (dans notre cas, l'interprétation du texte poétique) est effectivement enseigné dans plusieurs classes : les diverses façons dont il se décompose, les différences constatées entre les pratiques annoncées par l'enseignant et celles qui seront vraiment observées, le rôle des élèves dans la construction de l'objet, ainsi que les contextes dans lesquels il prend place selon les enseignants (dans le cadre d'un projet, de la présentation d'un courant, d'un poète, ou du genre poétique...).

Pour notre part, nous souhaitons éviter de transcrire l'ensemble de nos données audiovisuelles comme l'ont fait les chercheurs du GRAFE. Le synopsis sera pour nous un outil méthodologique servant aussi à :

- repérer des moments de *contextualisation* et de *co-construction* et spécifier les types d'occurrences les plus fréquemment rencontrées, afin de décrire le style de l'enseignant aussi précisément et objectivement que possible (et de ne transcrire que des moments révélateurs d'un processus récurrent pour les analyser à l'aide des grilles d'observation des pratiques que nous avons mises au point),
- décrire les types d'activités proposées pour étudier la poésie,
- observer l'engagement comportemental (verbal/gestuel) de certains élèves au cours de l'ensemble de la séquence, pour procéder à une analyse de cas.

Pour ces raisons, nous avons ajouté quatre colonnes (types d'activités, contextualisation, co-construction et élèves) et pour nous permettre de décrire avec un grain plus fin les activités des professeurs et des élèves, nous en avons supprimé deux (niveaux et matériel), dont nous avons intégré le contenu sans trop de difficultés dans la colonne « description » :

Repères	TA	FST	Description	Contextualisation			Co-construction			Elèves	
				R E F	F I N	C O M	S T R	I N V	E X P		
							G	O			
2.2/7:52'13- 2.2/7:1'15'47			3. Lire la poésie surréaliste								
2.2/7:52'13- 4/7: 3'52			3.1 Approche intuitive de poèmes								
4/7: 3'52- 4/7: 43'47			3.2 Analyse méthodique								
			3.2.1 Préparation du travail des élèves								
	LPC	G	3.2.2 Travail en petits groupes								
			3.2.3 Rappel des consignes								
			3.2.4 Préparation de la synthèse de l'analyse faite en groupe								
			3.2.5 Mise en commun								
			3.2.5.1 -> 3.2.5.8 : Divers poèmes								
			3.2.5.9 <i>Couteau pour couteau</i> de Paul Nougé								
	LPF	Q	3.2.5.9.1 Forme								
	LPC	Q	3.2.5.9.2 Contenu								
			Fabienne fonde son hypothèse (que le poète tue la femme qui l'obsède) sur des extraits du texte : mordre ton auriculaire, dormir au long de toi. E coupe Fabienne dans son développement, et lui demande pourquoi elle envisage la mort de l'amante						E	FAB	COGN-REL
			Fabienne répond en lisant de nouveaux extraits : <i>je t'attends au coin de la rue éternelle, cette lettre te fera immortelle</i> . E fait remarquer que le poète dit simplement ce qu'il veut dire : que leur amour est immortel.						D	FAB	COGN-JUST

Figure 3 : Extrait du synopsis de la séquence de Pauline

3.1.2.2.2.1 Une colonne « description » plus englobante

Pour notre part, dans la mesure où le synopsis remplace les transcriptions et où nous tentons d'analyser les processus à l'œuvre dans la co-construction des contenus, il nous faut rendre compte des interactions à un grain d'analyse beaucoup plus fin que celui du GRAFE. Nous rendrons compte des prises de parole des élèves, mais aussi du contenu des feedbacks (et des reformulations) de l'enseignant. Nous préciserons les prénoms des élèves, lorsque cela nous est possible afin d'analyser leur engagement au

départ du synopsis. Nos résumés narrativisés sont donc plus longs que ceux du GRAFE, ainsi que le lecteur a pu l'entrevoir dans l'extrait proposé.

3.1.2.2.2 Ajout de quatre colonnes supplémentaires

Ainsi que nous l'avons précédemment annoncé, nous avons ajouté quatre colonnes à l'outil synopsis tel qu'il a été conçu au départ : celles de *contextualisation* des apprentissages, de *co-construction* des contenus, de *motivation* des élèves et de *type d'activité*.

Les deux premières se subdivisent en trois colonnes, renvoyant aux trois dimensions des variables : *référence externe*, *finalisation* et *complexité* pour la contextualisation, et *degré de structuration de la guidance*, *degré d'invitation à la coopération interactionnelle* et *degré d'exploitation des apports des élèves* pour la co-construction des contenus. La *structuration de la guidance*, elle, peut relever des stratégies visant à orienter le discours au regard des objectifs à atteindre en fin de leçon (formulation de consignes, utilisation d'un document, annonce de la structure de la leçon, étayage d'une question lorsque les élèves ne trouvent pas la « bonne » réponse...) ou des stratégies visant à organiser/réorganiser les contenus (reformulations, reprises, synthèses...). Les observations relatives à l'une et l'autre de ces stratégies figureront respectivement dans les colonnes G (guidance) et O (organisation). Nous avons renoncé à subdiviser la colonne invitation à la *co-construction des contenus* en trois parties (feedback, feedback avec relance, feedback avec relance débouchant sur apport de contenu) : nous nous contenterons de signaler les moments s'ils ont atteint au moins le second stade (feedback avec relance).

Nous marquons les moments de *contextualisation* et de *co-construction* des contenus (tout en précisant le type d'occurrence rencontré, via une lettre de l'alphabet, voir point 3.2 ci-après), que nous reprendrons dans la troisième partie de la thèse, afin d'étudier les modalités les plus fréquemment rencontrées chez chaque enseignant. Nous ne pourrions quantifier précisément la présence des variables, dans la mesure où nous ne donnons pas d'indications sur la durée de ces moments de contextualisation ou de co-construction. Il serait de toute manière impossible de le faire, compte tenu de la nature même de certaines variables, comme la structuration de la guidance (qui est

omniprésente). De même, si nous pouvons compter le nombre de relances du propos d'un élève, il serait fastidieux –et sans doute non pertinent– de minuter chaque échange.

Ainsi que nous l'avons précédemment mentionné, les diverses lettres de l'alphabet renvoient à des types d'occurrences bien distincts des deux variables. Les diverses catégories d'observation de la contextualisation et de la co-construction ont effectivement été opérationnalisées sous la forme d'indicateurs particulièrement précis (voir section de la thèse consacrée à l'opérationnalisation des variables). Dans la mesure où elles sont directement liées à l'objet enseigné et aux contextes de référence, nous ne pouvions effectivement catégoriser ces types d'occurrence avant d'avoir été confrontée au corpus.

Quant à la troisième colonne ajoutée, intitulée « élèves », elle contiendra des informations sur l'engagement des élèves que nous avons eu l'occasion d'interroger. Ces informations nous aideront à construire leur profil dans le cadre de l'étude qualitative.

Enfin, la quatrième colonne renvoie aux types d'activités tout spécialement liées à l'enseignement de la poésie. Les unités de codage seront présentées dans la seconde partie (« La poésie telle qu'elle est effectivement enseignée »), mais nous précisons d'ores et déjà qu'elles ne visent pas l'exhaustivité (l'ensemble des activités pouvant être potentiellement proposées), ayant été élaborées à partir du corpus.

3.2 L'étude de motivation : une approche mixte

Comme nous l'avons précédemment annoncé, nous analyserons les croyances motivationnelles des élèves en croisant des données recueillies de manière qualitative et de manière quantitative. Nous présenterons à présent nos hypothèses de recherche, notre échantillon, ainsi que les méthodologies et données spécifiquement associées aux études quantitative et qualitative.

3.2.1 Présentation des hypothèses de recherche

La littérature est beaucoup plus prolixe sur les déterminants de l'attente de réussite des élèves (*expectancy*) ou de concepts appariés (efficacité perçue, sentiment de compétence) que sur ceux de la perception de la valeur (*value*) des activités proposées en situation d'apprentissage. Il a été montré que l'efficacité perçue était liée aux attributions causales des expériences d'échec ou de réussite (je suis responsable de mon apprentissage, donc je vise à être efficace), ainsi que les stratégies d'autorégulation (je suis efficace, donc capable de m'organiser).

Pour ce qui est de la valeur perçue, nous avons appris que, pour encourager la motivation intrinsèque et l'engagement des élèves, la matière vue ou les activités proposées doivent être adaptées à leur niveau cognitif (ni trop complexe, ni trop facile), c'est-à-dire qu'elles doivent se trouver dans leur zone proximale de développement, qu'elles doivent rencontrer les préoccupations des élèves pour être suffisamment intéressantes à leurs yeux, qu'un contexte « soutenant » et « coopératif » est souhaitable, qu'il est préférable d'éviter l'usage de pressions externes ou de récompenses pour amener la classe à participer (Brophy 1999). Il a également été établi que l'intérêt personnel préexistant pour un domaine de savoir pouvait faciliter un apprentissage en profondeur, mais on sait finalement peu de choses sur cet intérêt, et sur d'éventuelles stratégies pour l'induire. Il en est du moins ainsi pour les théories du *flow* (Czikszenmihalyi 1975), de la *motivation intrinsèque* (Deci & Ryan 2000) et de *l'attribution*.

Czikszenmihalyi (1975) a montré que quand le niveau de challenge d'une tâche était parfaitement adapté au niveau cognitif des apprenants, ceux-ci étaient plus favorablement intrinsèquement motivés, mais il n'explique pas pourquoi les individus

recherchaient de telles expériences de « flow » dans certains domaines et pas dans d'autres.

Quant à Deci et Ryan (2000), ils ont cherché à savoir si les situations d'apprentissages rencontraient les besoins des apprenants en compétence, autonomie et relation, mais cela en dit plus sur les contextes favorables à l'apprentissage que sur le domaine ou sur l'activité impliquée dans l'apprentissage (ou, plus précisément, sur les caractéristiques de celles-ci qui pourraient faciliter l'engagement des élèves).

Enfin, les théories de l'attribution n'explorent pas non plus les raisons de s'engager dans la tâche, puisqu'elles ne posent pas les questions suivantes : pourquoi essayer ou éviter d'apprendre cette matière ? Pourquoi j'arrive ou non à étudier dans cette matière ?

3.2.1.1 Hypothèses de liens entre les dimensions de la *contextualisation* et les croyances motivationnelles

3.2.1.1.1 *La référence externe*

Divers auteurs nous donnent à penser que la *référence externe* pourrait être liée à la perception de *l'intérêt* des tâches proposées (Pintrich & Schunk 2002, Pintrich 2003, Brophy 1999) : mettre au point des tâches, activités ou documents significatifs et intéressants pour les élèves favoriserait *l'intérêt situationnel* (voire personnel), ainsi que la *motivation intrinsèque* des élèves, notions définies respectivement par Hidi et son équipe, par Schiefele et ses collaborateurs, ainsi que par Deci et Ryan (Pintrich 2003, Hidi & Harackiewicz 2002). Guthrie et Wigfield (2000), qui se sont penchés sur le contexte des activités de compréhension en lecture, ont également montré que des textes intéressants pour des adolescents, « prenants », ou liés à l'actualité/la réalité favorisaient l'intérêt, et donc l'engagement des élèves en lecture.

La *référence externe* contribuerait aussi, mais indirectement, à la perception de *l'importance* des activités proposées, puisque proposer des tâches, du matériel, ou des activités qui « parlent » aux élèves et leur sont directement utiles faciliterait leur identification au monde scolaire (Brophy 1999, Pintrich 2003 : 672). Lorsque les élèves perçoivent la pertinence des activités proposées ou des connaissances enseignées par

rapport à leurs activités présentes ou futures, et à travers celles-ci, par rapport à leur concept de soi (self-concept), on peut dire qu'ils en perçoivent l'importance telle qu'elle est perçue par Eccles et Wigfield (importance liée à la réussite des tâches pour renforcer son identité).

3.2.1.1.2 *La finalisation*

La *finalisation* des activités faciliterait, tout à fait logiquement, la perception de l'*utilité* des activités (Brophy 1999, Develay 1986, Tardif), et permettrait éventuellement l'adhésion aux buts poursuivis par les élèves (Ford, Wentzel), qu'ils soient relatifs à l'apprentissage (maîtriser une matière pour le plaisir d'apprendre) ou à la performance (réussir un cours, entrer en compétition avec des pairs), ou qu'ils soient de nature sociale (partager des expériences avec des amis). Pintrich (2003 : 672) conseille ainsi d'utiliser des dispositifs qui encouragent la responsabilité personnelle et sociale, de travailler par groupes pour conjuguer différents types d'apprentissages (scolaires, mais aussi sociaux).

3.2.1.1.3 *La complexité*

La *complexité* serait liée à l'attente de réussite. Effectivement, selon Brophy (1999), mais aussi Pintrich et Schunk (2002), les tâches accessibles (se trouvant dans la zone de développement proche des élèves), tout en représentant un défi, augmenteraient le sentiment de compétence ainsi que celui d'efficacité personnelle, concepts que nous avons précédemment liés à l'*expectancy*.

Pour favoriser l'identification des élèves à la tâche, Brophy (1999) suggère que celle-ci ne soit ni trop simple, ni trop complexe. Les activités devraient être tout juste adaptées au niveau cognitif des élèves, ainsi qu'à leur niveau de connaissance dans le type de tâche proposé. Les élèves doivent avoir besoin d'apprendre pour venir à bout de la tâche (ce qui serait inutile face à un niveau de difficulté trop bas), mais doivent également se sentir capables d'en venir à bout avec l'assistance d'un expert. Si elle est vraiment hors de portée, ils risqueraient d'éviter de s'y investir :

Activity is familiar enough to the learner to be recognizable as a learning opportunity.

Même si Brophy ne parle pas en ces termes, il est bien question ici d'un lien entre la *complexité* de la tâche et l'*expectancy*.

Nous voyons également un lien entre la *complexité* de la tâche et la perception de son *importance*, car si elles représentent un défi à relever pour l'élève, sa réussite contribue à une bonne perception de ses capacités face à elle, certes, mais indirectement, à une perception positive de soi-même, à travers la réussite scolaire. Eccles et Wigfield définissaient effectivement l'*attainment value (importance)* comme l'importance de réussir une tâche pour affirmer le concept de soi et répondre à un besoin de succès et de reconnaissance.

De plus, si les tâches impliquent le travail autonome des élèves et éventuellement le choix d'un sujet, elles favorisent aussi l'identification de ceux-ci au dispositif. Les concepts d'« identification » ou de « perception de la pertinence d'une tâche pour soi-même (*self-relevance perception*) » sont ici particulièrement éclairants, en ce qu'ils supposent que l'élève perçoive des liens entre la perception qu'ils ont d'eux-mêmes (*self-concept*) et celle qu'ils ont des activités proposées ou du domaine d'apprentissage, ou du genre de savoir dont il est question : « ça, c'est moi », « je veux faire cela », « j'ai besoin de savoir cela » (Brophy 1999).

3.2.1.1.4 Résumé des hypothèses

En bref, sur la base des recherches existantes, nous nous attendons à ce que des liens soient établis entre :

- la *référence externe* et l'*intérêt* (Brophy 1999, Pintrich et Schunk 2002, Pintrich 2003) ainsi que l'*importance* des tâches (Brophy 1999, Pintrich 2003),
- entre la *finalisation* et l'*utilité* (Brophy 1999, Develay 1986, Pintrich 2003, Tardif 1999),
- entre la *complexité* et l'*expectancy* (Brophy 1999, Pintrich et Schunk 2002) ainsi que l'*importance* (Brophy 1999).

3.2.1.2 Hypothèse de liens entre les dimensions de la co-construction et les croyances motivationnelles

3.2.1.2.1 *Invitation à la coopération interactionnelle et exploitation des apports des élèves*

Nous associons ici ces deux dimensions dans la mesure où elles le sont aussi dans la littérature et où les analyses factorielles les ont considérées comme une dimension unique (nous y reviendrons).

Dans un précédent article (Clauw & Thyron 2007), nous posions que le *degré d'invitation à la co-construction des contenus* influençait l'*expectancy* et l'*intérêt*. En tout cas, il a été établi que les feedbacks positifs suite à une belle performance influencent le *sentiment de compétence* (Hattie & Timperley 2007 ; Ryan & Deci 2000), et par le biais de celui-ci, un aspect de la valeur perçue de la tâche – *la motivation intrinsèque* (Ryan & Deci 2000). Nous faisons personnellement l'hypothèse que le *degré d'intégration des apports des élèves* influençait certainement ces différentes variables à un degré bien plus important, dans la mesure où les élèves voient leurs propositions (révélatrices de leurs centres d'intérêts, de leurs valeurs), non seulement encouragées, mais institutionnalisées. Nous nous attendions également à ce que cette dernière dimension influe sur la perception de l'*importance* du dispositif : la prise en compte des apports des élèves au moment de l'institutionnalisation de la matière les rassurerait sur leurs compétences face à celle-ci (*expectancy*), mais renforcerait également certains aspects de leur concept de soi (importance).

Des lectures ultérieures ont renforcé l'hypothèse d'un lien entre les deux dimensions dont nous parlons et l'*intérêt*. Hidi et Harackiewicz (2000), ainsi que Schiefele (1999), qui travaillent sur la notion d'*intérêt*, ont épinglé le rôle de l'implication des élèves dans la tâche. Nous pouvons donc avancer que l'invitation à la coopération interactionnelle et l'exploitation de leurs apports y contribuent.

Examinons à présent les relations entre ces deux dimensions et l'*expectancy*. Les feedbacks centrés sur l'apprentissage, l'effort, mais aussi les stratégies d'autorégulation, ainsi que la construction d'une relation de confiance avec l'enseignant aideraient les élèves à se percevoir comme responsables de leurs échecs et/ou réussite (Dweck 1999,

Pintrich 2003), et augmenterait leur sentiment de contrôle (cf. notions d'attribution causale, de Weiner et Skinner). D'autre part, il a été établi que d'autres types de feedbacks, centrés sur l'acquisition de compétences et d'expertise, augmentaient l'efficacité perçue des élèves et leur sentiment de compétence (Brophy 1999, Pintrich & Schunck 2002, Pintrich 2003). En nous appuyant sur Wigfield et Eccles (2002), nous avons relié les théories du lieu de contrôle (Connell & Wellborn 1991, Skinner & Belmont 1993) et de l'efficacité personnelle (Bandura 1997) à celles de l'espérance de réussite, nous considérerons donc que ces deux types de feedbacks (centrés sur l'apprentissage et sur l'acquisition de compétences) influencent également l'espérance de réussite.

Or, *l'invitation à la coopération interactionnelle* et *l'exploitation des contenus apportés par les élèves*, que nous avons définies comme deux indicateurs de la co-construction des contenus, supposent la présence de ces types de feedbacks. *L'invitation à la coopération interactionnelle* porte exclusivement sur l'observation des feedbacks évaluatifs, éventuellement accompagnés de relances. Quant à *l'intégration des apports des élèves* dans la matière finalement institutionnalisée, on peut la considérer également comme un feedback, puisque les élèves voient finalement leurs apports validés, et qu'une certaine expertise leur est alors attribuée dans la mesure où c'est un expert qui s'approprie les informations qu'ils apportent pour les transformer en éléments de savoir. Nous retiendrons les hypothèses selon lesquelles *l'invitation* et *l'exploitation* seraient liées à *l'expectancy*.

De même, Brophy (1999) a exploité les théories vygotskiennes sur le rôle de la médiation dans l'apprentissage pour mettre en lumière le rôle des feedbacks sur *l'expectancy*, toujours de manière indirecte :

The learners must already be able to do what the task requires or else be able to develop these abilities in the process of engaging in it. Refinements of this principle are expressed as optimal match concepts, suggesting that the best tasks are neither too easy nor too difficult for the learner. Sociocultural educational models extend this idea to include the role of the teacher in optimizing the match, because mediation (via modelling, coaching and scaffolding) by a teacher can make a task that lies within the zone of proximal development appropriate as a context for mentor-guided learning, when the task might have been too difficult as a context for self-guided learning (Brophy 1999 : 77).

Le *coaching* et le *scaffolding* (étayage), plus particulièrement, supposent l'utilisation de feedbacks évaluatifs qui rassurent l'élève placé face à une tâche qu'il ne saurait mener à

bien seul sur ses capacités. Ainsi, Brophy (1999 : 80) suggère de questionner les connaissances préalables des élèves pour construire les savoirs nouveaux à partir de celles-ci⁷, même si des changements conceptuels doivent être opérés, ou au moins les y relier, il propose aussi d'encadrer et d'encourager les efforts des élèves à travers des feedbacks.

3.2.1.2.2 *Structuration des contenus*

La littérature lie des notions associées à la *structuration des contenus* à la perception de *l'intérêt* et de *l'importance*. Ainsi, Pintrich (2003) rejoint Harackiewicz et ses collègues (2002) en suggérant de favoriser *l'intérêt situationnel* des élèves en centrant le discours du professeur sur la matière, et sur les stratégies d'apprentissage. Nous pouvons extraire de ce discours que la structuration des contenus, en termes d'orientation et d'organisation du discours des élèves, favoriserait *l'intérêt* des élèves.

Quant à Brophy (1999 : 80), il évoque ce que nous appelons « structuration » des contenus sous le terme de « instruction » (pour sa fonction d'orientation), et la relie au « modeling » (pour sa fonction de structuration) :

Instructional aspects are crucial as well, however, because optimally mediated learning experiences help students' consciousness of the purposes and goals of each learning and help them to build schemas that will enable them to learn with understanding, appreciation and life applications

De son point de vue (1999 : 78), les moments plus magistraux sont souvent ceux où l'enseignant explicite lui-même les liens entre différents points d'un cours ou la structure de celui-ci, qui ne pourraient pas encore être perçus par les élèves. Brophy (1999 : 79) lie effectivement la *structuration* à celle de l'identification à une communauté de pratiques et à un domaine de savoir... et donc de *l'importance*. A travers la modélisation, l'élève « apprenti cognitif » découvre une communauté de pratiques, de stratégies et de valeurs, à laquelle il tentera d'adhérer dans le cadre d'une participation guidée, face à des tâches qui dépassent sa zone proximale de développement.

Ainsi, Brophy (1999) conseille aux professeurs d'amener eux-mêmes de l'information, dont ils montreraient l'intérêt et l'utilité aux élèves (qui ne pourraient les percevoir par eux-mêmes), de les équiper de savoirs, aptitudes, valeurs utiles dans

⁷ En en faisant la « base de l'instruction » (basis of instruction).

l'école et hors de l'école, de les amener à comprendre des savoirs conceptuels en profondeur, en les mettant d'emblée en relation avec des applications pratiques (orientation), et d'organiser les contenus autour de grandes idées directrices (organisation). En d'autres termes, Brophy exhorte les enseignants à contextualiser les apprentissages, de manière à favoriser leur transfert dans un autre contexte.

3.2.1.2.3 *Résumé des hypothèses*

En résumé, nous postulons l'existence de liens entre :

- *l'invitation à la coopération interactionnelle/ l'exploitation des apports des élèves et l'intérêt* ainsi que *l'expectancy* (Brophy 1999, Dweck 1999, Pintrich 2003),
- *la structuration de la guidance et l'intérêt* (Pintrich 2003, Harackiewicz et al 2002) ainsi que *l'importance* (Brophy 1999).

3.2.2 **Présentation de l'échantillon**

Ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, notre enquête porte sur les élèves de cinq classes de l'enseignement catholique de Belgique francophone. Toutes les écoles partenaires se disent « à public hétérogène », mais nous avons pris soin de diversifier au maximum les régions visitées, que ce soit dans le Brabant Wallon (Louvain-la-Neuve, Wavre, Mont-Saint-Guibert) ou à Charleroi (Fleurus et Loverval). Les professeurs sélectionnés sont tous des maîtres de stage expérimentés, et c'est par le biais de l'unité de didactique du français, où nous les avons rencontrés au cours de réunions, que nous les avons contactés. Du fait même qu'ils s'engagent dans la formation de jeunes enseignants soucieux de bien respecter les programmes, nous nous attendions à trouver chez eux des activités contextualisées et des savoir co-construits, car ces mêmes programmes les prescrivent, explicitement ou indirectement (ce que nous montrerons dans la seconde partie.

L'échantillon est composé de 113 sujets, après élimination de 7 *cas extrêmes*, c'est-à-dire de sujets qui n'ont pas répondu de manière cohérente au questionnaire et qui, par conséquent, faussent les moyennes des variables. Par exemple, en choisissant la réponse 5, là où la majorité des élèves ont privilégié les réponses 1 à 3. Nous avons repéré ces sujets en combinant deux méthodes.

D'abord, nous avons réalisé des graphiques de type « boîte à moustaches », selon les recommandations de Dancey et Reidy (2007 : 70-77), qui nous ont permis de visualiser les élèves qui perturbaient au moins deux moyennes, et dont voici un exemple :

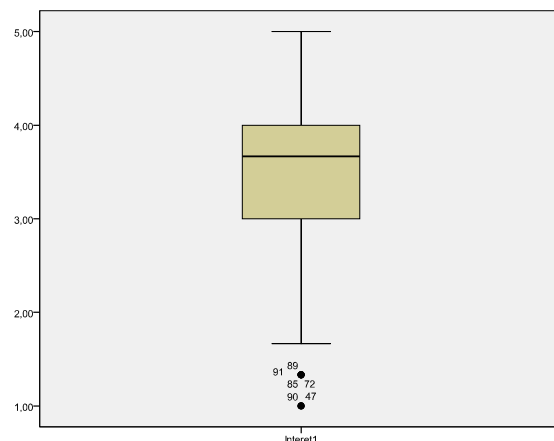


Figure 4 : Exemple de graphique permettant d'identifier des cas extrêmes.

Ce graphique montre que six sujets se distinguent de la tendance générale. Après avoir répété la démarche pour visualiser les réponses associées à chacune des dimensions, nous avons repéré des cas systématiquement extrêmes.

Ensuite, nous avons utilisé une procédure conseillée par l'Institut de Statistiques de l'UCL, consistant à repérer tous les sujets dont la moyenne des réponses est inférieure ou supérieure aux deux chiffres obtenus à l'aide de la formule suivante : $\text{moyenne} \pm (3 \times \text{écart type})$. Par exemple, dans le cas de « l'invitation-exploitation », où la moyenne s'élevait à 4,2813 et le triple de l'écart-type à 1,53015, il s'agissait de repérer toutes les moyennes inférieures à 2,75115 ($=4,2813 - 1,53015$) et supérieures à 5,81145 ($=4,2813 + 1,53015$). Nous avons supprimé les cas découverts à l'aide des deux méthodes, que ce soit à l'occasion de la première passation ou de la seconde. Dans la mesure où nous procéderons à des comparaisons entre les réponses apportées par les mêmes sujets aux deux moments, il ne nous est pas utile d'avoir les réponses d'un sujet uniquement lors du premier ou du second questionnaire. Il s'agit des sujets 40, 47, 86, 90 (pour la première passation), ainsi que 74, 23 (pour la seconde).

Nous avons introduit deux variables lors de l'encodage des données : le sexe et la classe. Nous avons en tout 56 filles et 57 garçons, répartis entre 5 classes :

Classes	Effectifs	Filles	Garçons
Pauline	27	12	15
Katherine	16	6	10
Caroline	21	12	9
Valentin	23	9	14
Simon	26	17	9
	=113	=56	=57

Nos données sont correctement distribuées, selon les critères avancés par Dancey et Reidy (2007 : 84-86), ce qui autorise la généralisation des résultats à un public similaire à celui qui a complété les questionnaires : des élèves de cinquième année dans l'enseignement de transition du réseau catholique.

3.2.3 Etude quantitative corrélationnelle

Dancey et Reidy (2007 : 24-30) ont distingué trois types de plans de recherche : le *plan expérimental*, *quasi-expérimental*, et *l'étude de corrélation*. Dans le premier cas, on observe une ou plusieurs variables, particulièrement les changements éventuels de celle(s)-ci lorsque d'autres variables sont modifiées. La variable manipulée est dite *indépendante*, et la variable observée est dite *dépendante*, dans la mesure où l'on pose qu'elle dépend de la première. Les participants sont sélectionnés de manière aléatoire (hommes et femmes de tous âges et de toutes les catégories sociales, par exemple), et répartis en groupes associés aux diverses manipulations de la variable indépendante, de manière à pouvoir comparer, in fine, les effets de ces manipulations sur la variable dépendante.

Dans le cas d'une étude quasi-expérimentale, différents groupes sont comparés : les filles et les garçons, des élèves d'âges et de niveaux différents, plusieurs professeurs dans une même école... Comme les participants ne sont pas sélectionnés de manière aléatoire (l'âge, le sexe...), nous ne pouvons être certains que ce sont bien d'éventuelles manipulations et non les caractéristiques de sujets qui influencent la variable observée.

Dans le cas d'une étude corrélacionnelle, le chercheur vise à établir un lien entre diverses variables, mais ne démontre aucune causalité, comme c'était le cas dans les plans expérimentaux et quasi-expérimentaux. Alors que les deux premiers nécessitent des traitements statistiques centrés sur la comparaison entre groupes (*T-test* pour comparer deux groupes et *Anova* pour comparer plusieurs groupes), le dernier utilise exclusivement des tests de corrélation.

Pour notre part, nous nous situons à la fois dans le cadre d'une étude de corrélation. Notre question de recherche principale reste effectivement celle de l'établissement de liens entre deux caractéristiques des dispositifs didactiques (la contextualisation des apprentissages et la co-construction des contenus) et certaines croyances motivationnelles des élèves (la perception de la valeur de la tâche et celle des compétences de l'élève face à celle-ci). Il est important de préciser qu'une étude de corrélation ne permet pas d'établir de lien de causalité entre variables indépendantes et dépendantes, mais permet plutôt d'étayer et de renforcer des hypothèses déjà établies.

Une autre manière de catégoriser une recherche (Dancey et Reidy 2007 : 30-32) est de déterminer le nombre de fois où les participants doivent prendre part à l'étude : dans une condition identique ou dans plusieurs conditions. Si les sujets ne sont sollicités qu'une seule et unique fois, on parlera de *plan simple* (ou de plan à mesure indépendante), tandis que s'ils sont sollicités plusieurs fois (ce qui est notre cas), on parlera plutôt de *plan à mesures répétées*. Ces dernières présentent l'avantage de permettre un contrôle optimal des variables : puisque les sujets sont les mêmes au temps un et au temps deux, nous sommes assurée d'avoir affaire à des groupes vraiment comparables. Dans la mesure où les mêmes élèves sont susceptibles de percevoir différemment la *contextualisation* et la *co-construction* au début et à la fin de la séquence, selon le moment où la finalité de celle-ci est le plus clairement exprimée ou démontrée, et où les moments de synthèse permettant d'intégrer ou non les apports des élèves se présentent, nous avons jugé bon d'effectuer nos tests de ces deux moments.

Ceci nous permet également d'affiner nos observations d'une manière plus adéquate que si nous ne disposions que d'une série de tests pour comparer nos cinq classes, issues, rappelons-le, d'écoles différentes. Nous n'aurions eu alors aucune

garantie que d'autres variables (liées à l'école, aux élèves mêmes, ou à l'enseignant) ne faussent les résultats.

Mentionnons deux limites des plans à mesures répétées. D'une part, les sujets, qui remplissent plusieurs fois le même questionnaire, risquent de se lasser (et donc de répondre avec moins de sérieux). D'autre part, ils ont plus de chances de deviner le but de l'expérience que dans les plans simples (où chaque sujet ne passe le test qu'une seule fois), ce qui pourrait les amener à agir en fonction de ce que l'expérimentateur attend d'eux, au lieu d'agir comme ils le feraient spontanément : c'est ce qu'on appelle l'effet de *désirabilité sociale*. Pour tempérer un tant soit peu les effets de ces deux écueils, nous avons mélangé les items à chaque passation, de manière à ce que les diverses dimensions des variables soient moins aisément identifiables.

3.2.3.1 Elaboration d'un outil de mesure

L'étude quantitative repose sur un questionnaire que nous avons administré à deux reprises dans les classes (sauf celle de Katherine) : une fois vers le milieu de la séquence, après un ensemble d'activités, et une fois à la fin. Faire remplir un même questionnaire plusieurs fois nous permettra d'établir pour chaque élève ce que l'on appelle en statistiques des « mesures répétées ». Nous saisissons peut-être des différences dans les réponses des élèves selon qu'il y ait plus ou moins de moments de *contextualisation des apprentissages* et de *co-construction des contenus* au temps 1 et au temps 2.

Mais l'objectif du questionnaire consiste surtout à confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle il existe des liens entre la perception des pratiques de *contextualisation* ainsi que de *co-construction des contenus* et les *croyances motivationnelles* des élèves. Une première version (voir annexe) contenait 66 items renvoyant aux différentes variables et dimensions précitées. Pour chaque énoncé, les élèves notaient leur degré d'accord sur une échelle de Likert à 5 niveaux : pas du tout d'accord, pas d'accord, je ne sais pas, d'accord, tout à fait d'accord.

Ce premier questionnaire a été administré au cours des mois de février et mars 2007 dans quatre écoles de la Communauté française de Belgique, réparties dans quatre provinces différentes. L'échantillon a été constitué de 351 étudiants de 4^e (52,4%) et 5^e

(47,6%) année secondaire de l'enseignement libre. Parmi ceux-ci, il y avait 131 garçons (37,3%) et 220 filles (62,7%) dont la moyenne d'âge était de 16,81 ans.

La structure factorielle des 66 items a été examinée au travers d'une analyse factorielle exploratoire utilisant une méthode d'extraction en « composante principale » et la « rotation Varimax » (que nous expliciterons dans la cinquième partie de la thèse). Nous avons ainsi pu tester les différentes structures du modèle et éliminer les items les moins discriminants et les moins robustes. La finalité était de développer un outil de mesure économique et fiable adapté au contexte de l'enseignement secondaire supérieur qui permette d'obtenir des scores isolables à propos de chacune des dimensions des diverses variables. Ce second outil, retenu pour l'étude, comporte 44 items relatifs à la perception de la tâche (contextualisation et co-construction) ainsi qu'aux croyances motivationnelles. Ces items ont été développés dans la première partie de la thèse.

3.2.3.2 Une étude corrélacionnelle impliquant une visée purement exploratoire

Notre étude sera de type corrélacionnel (Pelletier et al. 1991 : 198), dans la mesure où nous examinerons les relations entre plusieurs variables (à savoir des caractéristiques de dispositifs didactiques et certaines croyances motivationnelles des élèves), sans que celles-ci soient contrôlées ou manipulées de manière expérimentale de manière à créer des différences entre des groupes de participants. Notre visée sera purement exploratoire : nous chercherons à décrire la manière dont les élèves perçoivent les dispositifs didactiques (les apprentissages sont-ils contextualisés et les contenus co-construits ?) et nous les mettrons en rapport avec leurs déclarations quant à la valeur perçue de cette activité et à leur attente de réussite par rapport aux tâches proposées.

Nous ne serons pas en mesure d'établir de lien de causalité entre les variables indépendantes (la *contextualisation des apprentissages* et la *co-construction des contenus*) et dépendantes (les croyances motivationnelles des élèves), car seuls des protocoles expérimentaux ou quasi-expérimentaux seraient en mesure de le faire : lorsque deux variables sont mesurées et non manipulées et qu'elles sont corrélées, il est difficile d'avoir la certitude que l'une est la cause de la seconde :

Pour être considérée comme une cause, une variable doit satisfaire certains critères :

- 1) la présence de la première variable doit créer une condition qui a pour conséquence de produire un événement et son absence une condition que l'évènement ne se produise pas ;
- 2) la condition créée par la variable indépendante (la cause) est attribuable uniquement à cette variable et non à une ou plusieurs autres variables ;
- 3) la cause (ou la condition créée) doit se produire avant les effets observés (Pelletier et al. 1991 : 214).

Or, dans notre cas, seule la première condition pourrait éventuellement se vérifier. Certes, dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas manipulé la variable indépendante de manière à saisir des impacts différenciés sur la variable dépendante, par exemple en demandant à certains enseignants de contextualiser/co-construire et à d'autres de ne pas le faire. Mais il se fait que certains ont contextualisé ou co-construit spontanément bien davantage que d'autres, ce qui nous a permis de comparer les croyances motivationnelles de classes de divers profils (peu/beaucoup de contextualisation/de co-construction).

La condition 2, particulièrement, se trouve être rapidement écartée, puisque beaucoup d'autres aspects du dispositif didactique (la motivation de l'enseignant, la présence des amis au cours...) ou des aspects extérieurs au dispositif (le rapport familial à la lecture de poèmes ou à l'art en général, la catégorie socio-professionnelle des parents, le rapport à l'école en général) pourraient influencer les croyances motivationnelles des élèves.

Quant à la condition 3, elle est, elle aussi, compromise, les deux types de variable étant mesurées au même moment. Dans de telles circonstances, disent Pelletier et al. (1991 : 215), « il demeure possible que la relation observée entre les deux variables puisse être interprétée de deux façons : A est la cause de B et B est la cause de A. Afin d'éliminer cette possibilité, les chercheurs peuvent mesurer la variable indépendante à un moment précis et mesurer la variable dépendante plusieurs semaines, mois ou années plus tard (un type de plan appelé prospectif) ». Nous avons néanmoins pris une mesure pour limiter cet écart, en proposant à quatre des cinq classes observées de répondre deux fois au questionnaire : une fois au début de la séquence, et une fois à la fin.

3.2.3.3 Conditions de passation

Notre enquête portera sur 113 élèves de cinquième année dans l'enseignement de transition (âgés de 16 à 17 ans). Initialement, nous pensions faire remplir les questionnaires plusieurs fois au cours de la séquence, après chaque type d'activité, afin de pouvoir lier les réponses des élèves à chaque grand moment de la séquence, et comparer les effets induits par ceux-ci. Dans les faits, les passations se sont révélées coûteuses, tant pour les enseignants que pour les élèves. Les premiers se sont plaints du temps perdu (vingt minutes au moins, soit presque la moitié d'une séance pour une seule passation) et les seconds ont rapidement montré des signes de lassitude, ne comprenant pas pourquoi il leur était demandé de répondre deux fois aux mêmes questions dans des temps parfois très rapprochés. Nous avons finalement pu administrer le questionnaire à deux reprises (sauf dans le cas de Katherine) : une fois en cours de séquence, et une fois en fin de séquence.

La séquence de Vincent a été filmée la première, les 12, 16 et 23 octobre 2006. Les questionnaires ont été remplis à la fin des deux dernières séances : une fois après une approche assez théorique (définition de la poésie, application d'une grille de lecture à un texte poétique), tandis que la seconde passation a eu lieu après l'interprétation plus collective d'un second poème. Nous pourrions ainsi comparer des moments associés à une approche plus magistrale et à une approche plus « pratique ».

Pauline, quant à elle, a été enregistrée les 15, 20, 21, 22 et 29 février 2007. Elle nous a autorisée à faire passer le questionnaire trois fois, mais les conditions de la seconde passation ne nous ayant pas semblé propices, nous avons décidé de ne pas en tenir compte. La seconde passation a effectivement eu lieu durant les cinq dernières minutes du cours et la récréation des élèves : certains ont coché les réponses sans même regarder les questions de manière à partir plus vite. Les passations retenues ont eu lieu après la première séance, après une approche ludique de la poésie surréaliste (à travers des jeux d'écriture) et la seconde a eu lieu tout à la fin de la séquence (le 29 février), après l'analyse de tous les textes du corpus et la recherche collective des caractéristiques du mouvement surréaliste a posteriori. Nous pourrions donc comparer un moment ludique (où les élèves sortent d'une logique scolaire et entrent dans la peau

des poètes surréalistes) et un moment plus « traditionnel » d'analyse de texte et d'institutionnalisation d'une matière.

La séquence de Simon s'est étendue sur plusieurs mois, dans la mesure où elle a été segmentée. Cet enseignant fait en sorte de ne pas consacrer plusieurs semaines consécutives à une même matière, ce qu'il estime lassant pour les élèves. Les séances enregistrées ont eu lieu le 28 février, les 3, 4, 6 et 20 mars, ainsi que les 10 et 17 avril 2007. Le premier questionnaire a été rempli le 20 mars, après que l'enseignant ait bouclé l'analyse des textes de Baudelaire, et le second à la fin de la séquence, le 17 avril, après la présentation de Verlaine et l'analyse de « L'art poétique ».

Caroline a, elle aussi, étendu sa séquence sur plusieurs mois. Nous avons enregistré le premier bloc de séances les 26 et 27 février, ainsi que les 4, 5, 12 et 19 mars, et le second bloc le 30 avril. Le premier questionnaire, distribué le 19 mars, a permis de recueillir les réactions des élèves suite à un atelier d'écriture, un bain de textes, mais surtout suite à la longue analyse de « Fers, aciers, métaux » (Norge). Le second a été rempli le 30 avril, après l'analyse de deux articles de presse et leur discussion collective, mais surtout après la remise d'un travail de longue haleine lié à cette séquence. Caroline a souhaité espacer les deux passations de manière à déterminer si la rédaction du travail modifierait leur manière de répondre au questionnaire.

La séquence de Katherine a été filmée dans l'intervalle de trois semaines : les 25 et 29 avril, ainsi que les 6 mai et 15 mai. Il importe de signaler que les élèves n'ont répondu au questionnaire qu'une seule fois en raison des contraintes de temps de l'enseignante. Il ne nous sera pas possible de déterminer si les perceptions et les croyances motivationnelles ont évolué au fil des activités. La passation a eu lieu le dernier jour, à savoir le 15 mai, juste après l'interprétation collective du poème « Spleen », présentée comme une « répétition générale » de l'interrogation proche.

3.2.4 Etude qualitative : une étude de cas

Notre étude qualitative reposera sur cinq études de cas qui croiseront des données recueillies de manière quantitative (par questionnaire) et qualitative (par entretien) ainsi que des observations. Nos cas seront les classes des cinq enseignants

observés. Nous focaliserons notre étude sur des élèves de profils différents au niveau de l'engagement (très engagés dans leur apprentissage, discrets, minimalistes ...). Nous commencerons par définir l'étude de cas, avant de donner des indications sur les circonstances concrètes des entretiens et des observations. Ensuite, nous détaillerons le canevas de l'entretien, et donnerons un aperçu des approfondissements qu'ils rendront possibles dans l'étude du phénomène.

3.2.4.1 Etude de cas combinant des observations de l'engagement en classe et l'analyse des déclarations relevées dans les questionnaires et les entretiens

Yin (1989 : 20) a pris comme critère le type de question posée pour identifier plusieurs types de recherches. En ce qui concerne l'étude de cas, une question du type « pourquoi » ou « comment » est posée à propos d'un ensemble d'événements contemporains, sur lesquels l'enquêteur n'a pas de contrôle, ou n'en a que très peu, comme l'évaluation d'un projet ou d'un programme, l'analyse d'un processus ou du fonctionnement d'une institution. Les données analysées sont très variées : des interviews, des questionnaires, de l'observation directe, des documents liés au processus, au programme ou à l'institution étudiées (Yin, 1993 : 85-94).

Trois orientations sont alors distinguées : *l'explication* de liens de cause à effet dans des processus trop complexes pour être étudiés à travers une « simple » expérimentation, la *description* du contexte naturel de ce processus, *l'évaluation* de ce processus. Les résultats consistent en des propositions théoriques difficilement transférables à un autre contexte, et non généralisables à des populations ou à des domaines de savoirs.

Trois critiques sont généralement adressées aux études de cas (Yin, 1993 : 21) : l'importance donnée à la subjectivité de l'enquêteur, des résultats non généralisables, et des documents trop longs, comme les interviews, ou illisibles pour un tiers, tels que les documents de travaux ou des notes liées à une observation directe des participants en contexte naturel.

Il existe ainsi trois catégories d'études de cas (Yin, 1993 : 4) : les *études exploratoires*, qui visent à définir des questions et des hypothèses de recherche, ou à déterminer la faisabilité d'une procédure, les *études descriptives*, qui décrivent le

phénomène étudié dans son contexte, et les *études explicatives*, qui établissent des liens de causalité entre un comportement/un résultat et un ou plusieurs facteurs. Chacune de ces catégories peut soit considérer un seul cas (*single-case study*) ou plusieurs (*multiple-case study*).

Pour notre part, nous décrirons les perceptions du cours ainsi que les croyances motivationnelles des élèves (que nous mettrons en rapport avec les résultats obtenus au cours de l'enquête quantitative), mais nous amorcerons également une démarche explicative. Alors que l'étude de motivation quantitative nous donnera des chiffres qui figureront les perceptions de toutes les classes à deux moments distincts, les études de cas nous permettront de mettre en rapport plusieurs facteurs (le sexe, le rapport à la lecture, la place de la poésie dans la vie des adolescents, notamment à travers les chansons écoutées, les loisirs et le projet professionnel) avec des déclarations. Cette démarche permettra une compréhension plus fine du phénomène étudié.

3.2.4.2 Détails pratiques relatifs à la sélection des élèves interrogés et au contexte de l'interview

Nous avons choisi cinq élèves par classe, qui présentaient des profils différents. Les enseignants nous ont renseignée sur leurs résultats scolaires, leurs attitudes habituelles au cours du point de vue de l'engagement, notamment celles-ci :

- Il prend beaucoup la parole ou non,
- Il prend part aux activités proposées ou non,
- Il écoute attentivement ou non,
- Il est connu pour prendre de « bonnes » notes ou non,
- Il organise bien son temps au moment de préparer et de remettre des travaux ou non,
- Il demande régulièrement de l'aide au moment des travaux ou non (voire est beaucoup aidé à la maison),
- Il pose beaucoup de questions sur la matière ou non.

Nous avons donc tenu compte des propositions de l'enseignant pour réaliser un premier choix. Nous avons ensuite opéré une seconde sélection d'après nos propres observations, en veillant bien à choisir au moins un sujet qui prenne beaucoup la parole en classe, un sujet qui semble prendre beaucoup d'initiatives et travaille de manière

autonome, un sujet très discret, mais très attentif et appliqué, un sujet qui exprime des difficultés, et un sujet qui semble ne pas s'intéresser aux activités. Mais tous les élèves sélectionnés ne nous ont pas accordé d'entretien et nous avons parfois dû nous « contenter » des quelques volontaires qui acceptaient de sacrifier un peu de leur temps libre après les cours ou de leur récréation. Certains ont insisté pour être interrogés en même temps qu'un autre élève, dans la mesure où cela les sécurisait. Nous avons alors bien explicité le fait qu'il était important que chacun donne son point de vue sans se laisser influencer par celui de l'autre. Nous les avons invités à conserver leur position en tête, de n'exprimer que celle-ci pour commencer, et de réagir, éventuellement, à celle de l'autre, seulement dans un second temps.

Trouver des élèves volontaires n'a pas toujours été aisé, c'est la raison pour laquelle nous avons accepté toutes les conditions des élèves (notamment ceux qui voulaient passer l'entretien à deux). D'autres nous ont parfois explicitement demandé d'aller droit à l'essentiel pour prendre le moins de temps possible. Ainsi, pour Katherine, aucun élève n'était disposé à nous accorder un peu de temps. L'enseignante nous a dès lors proposé de revenir après la séquence, et de solliciter des volontaires au moment de son cours. Ceux qui se sont libérés ont ainsi pu « s'échapper » du cours quelques minutes. Dans la mesure où Katherine souhaitait que tous les entretiens soient réalisés dans le délai d'une séance de 110 minutes (ce qui est fort compréhensible, étant donné tout le temps qu'elle nous a consacré), nous avons dû nous limiter à vingt minutes par élève, et nous avons dû sacrifier quelques questions. Ce mode de fonctionnement a également eu une incidence sur le choix du corpus, qui est devenu « occasionnel », selon le terme de De Ketele. Plusieurs élèves moins motivés par le cours se portaient volontaires, mais Katherine a désigné aussi deux élèves studieuses, et une élève très participative, selon mes demandes.

Parmi les élèves sélectionnés dans la classe de Valentin, trois étaient volontaires : Cyril, Jonas et Gaël. Jonas et Cyril étaient assez discrets en classe, très appliqués et intéressés par le cours de poésie, tandis que Gaël, passionné de littérature, très présent dans les échanges, s'est ouvertement révélé très critique par rapport à la manière dont l'enseignant l'abordait. Les deux autres sujets (Clarisse et Lucas) ont été sollicités directement par l'enseignant dans la mesure où nous lui avions parlé de nos difficultés à

trouver cinq sujets. Nous avons l'impression qu'ils ont accepté un peu à contre cœur, mais le choix de Valentin s'est révélé heureux, car nous avons tout à fait par hasard pu collecter des données bien diversifiées. Clarisse n'a pas pris une seule fois la parole, a affirmé ne pas percevoir l'utilité et l'intérêt d'étudier la poésie, tandis que Lucas n'a pas réussi à entrer dans la matière et s'est déclaré distrait du début à la fin de la séquence.

Nous avons trouvé beaucoup de volontaires parmi les élèves de Simon et de Pauline. Chez Simon, dix sujets se sont spontanément proposés, et nous avons pu choisir ceux qui, parmi eux, présentaient les profils les plus intéressants pour notre étude. Nous avons fait passer plus d'entretiens que nécessaire, et nous avons pu choisir, a posteriori, les cas les plus contrastés. Cassandre et Amélie ont répondu ensemble aux questions. Les entretiens ont duré trente minutes en moyenne, seul celui d'Aurélien est plus court (12 minutes) dans la mesure où il a eu lieu pendant une récréation.

Dans la classe de Pauline, la plupart des élèves que nous voulions vraiment interroger se sont spontanément proposés. Fabienne et Larissa ont insisté pour réaliser l'entretien ensemble. Seul Maxence a limité le temps de l'entretien à 22 minutes, dans la mesure où il s'est présenté après sa journée de cours, et qu'il était attendu chez lui dans un délai assez proche. Tous les autres élèves nous ont consacré au moins trente minutes.

Chez Caroline, trois élèves très engagées dans le cours (Grâce, Angela et Laure) et une élève en difficultés (Lalie) se sont proposés. Grâce et Laure, ainsi que Lalie et Angela ont insisté pour être interrogées ensemble. Rémi nous avait été décrit par l'enseignante comme un élève particulièrement motivé et autonome, et nous avons dû un peu insister pour qu'il nous accorde un entretien (à la seule condition qu'il soit rapide). Nous avons choisi deux sujets qui ont refusé de répondre aux questions : un élève en décrochage (Jean-François), particulièrement peu intéressé par la poésie, et un élève musulman qui maîtrisait assez peu le français écrit, Ismaïl. A cause de la barrière de la langue, il trouvait la poésie inaccessible (mais non le slam, qu'il adorait) et n'osait pas prendre part à l'analyse, mais s'était surtout déclaré « choqué » qu'un texte qui évoque une relation sexuelle soit lu en classe.

3.2.4.3 Description de l'engagement cognitif, émotionnel et comportemental (synopsis)

Nous reprenons ci-dessous la grille d'observation de l'engagement, que nous avons déjà commentée dans le chapitre consacré à l'opérationnalisation des variables. Nous avons précisé, dans la colonne de droite, les codes utilisés pour commenter les comportements des élèves dans le synopsis :

Engagement comportemental (Lee & Anderson 1993, Newmann 1992, Stipek 2002):		
1	Concentration : l'élève montre sa concentration, par exemple en signalant à l'enseignant qu'il a oublié de commenter un aspect du poème qui était mentionné sur une grille de lecture ou qu'il n'a pas respecté l'ordre de la grille dans son commentaire.	CON
2	Participation active aux activités proposées : l'élève répond aux questions de l'enseignant ou s'engage de lui-même dans les échanges de manière constructive.	PART
3	Travail à domicile : l'élève montre qu'il a préparé des analyses de texte à la maison en lisant sa préparation au moment d'une mise en commun au lieu d'improviser une réponse.	DOM
4	Aide apportée à d'autres élèves : une fois sa propre tâche terminée (analyse individuelle d'un texte, écriture d'un poème), l'élève vient spontanément en aide aux autres au lieu de faire autre chose.	AIDE
Engagement cognitif		
1	Autorégulation : établissement de buts, planification et organisation de l'effort, évaluation permanente sur l'état d'avancement du travail, stratégies de mémorisation (Pintrich & De Groot 1990). Dans le cas de la classe de Caroline, les élèves	AUTO
2	Echange d'idées, d'impressions (Herme & Clark 2001) : l'élève livre ses impressions, ses premières hypothèses de lecture tout à fait intuitives face à un poème sans les justifier.	IDEE
3	Prise d'initiatives (Herme & Clark 2001) : face à un poème qui signifie également par sa mise en page (calligramme, logogramme, poème moderne), l'élève propose des pistes pour l'aborder, que ce soit un sens pour la lecture (de gauche à droite, de haut en bas, de bas en haut...) ou une stratégie (reconnaître un dessin dans le texte et rechercher un sens qui étaye ce référent possible ou partir des mots et rechercher ensuite des éléments concordants dans la mise en page).	INI
4	Justification spontanée d'une réponse (Herme & Clark 2001) : à la différence du cas de l'échange d'idées, l'élève accompagne son hypothèse de lecture d'une argumentation.	JUST
5	Mise en relation spontanée de nouveaux éléments de savoir avec des connaissances antérieures (Lee & Anderson 1993) :	REL
6	Demandes de clarification (Lee & Anderson 1993)	CLAR
7	Utilisation d'analogies entre les savoirs scolaires et des savoirs liés aux activités extrascolaires (Lee & Anderson 1993)	TRANSF
8	Reformulation spontanée des apports d'autres élèves	REFORM
9	Questions de compréhension	COMP
10	Prise de position par rapport aux apports d'autres élèves ou de l'enseignant	PDP
Engagement émotionnel		
1	Découragement : l'élève trouve l'activité / le texte trop complexe pour oser s'y attaquer.	DECO
2	Dégoût : l'élève affirme avoir été dégoûté de la poésie pour en avoir uniquement découvert les aspects rébarbatifs les années précédentes (aspects formels, étude des formes fixes) et rechigne à s'engager dans les activités à cause de cet a priori négatif.	DEG
3	Désengagement : l'élève fait des devoirs pour un autre cours en classe et ne participe pas du tout aux activités.	DESEN
4	Distraction : l'élève regarde par la fenêtre au lieu de participer à l'activité, parle avec son voisin.	DISTR
5	Ennui : l'élève montre qu'il s'ennuie en soupirant, déclare que les textes à commenter son ennuyeux, montre son déplaisir à voir « encore » de la poésie.	ENN
6	Ironie : l'élève ne parvient pas à entrer dans la démarche d'analyse et se montre ironique vis-à-vis des observations que l'enseignant présente comme évidentes (alors qu'elles ne le sont pas) ou qu'il extrapole à partir des propositions des élèves (qui voulaient exprimer autre chose que ce qui a été retenu).	IRON
7	Plaisir : l'élève montre son plaisir à participer à une activité (se réjouit ouvertement à l'idée de travailler la poésie, exprime son contentement à l'idée d'être à l'origine d'une impression pertinente ou d'avoir bien défendu une hypothèse de lecture)	PLAIS
8	Perte de sens : l'élève déclare ne pas trouver de sens aux activités et ne pas parvenir à s'engager pour cette raison.	SENS

Nous avons réalisé des tableaux croisés à l'aide du logiciel « Excel » pour les élèves de chaque classe, précisant le nombre d'occurrences pour chaque type

d'engagement, ainsi que la localisation de ces occurrences. Nous pourrions ainsi identifier de manière objective les élèves les plus engagés et les moins engagés, préciser les modes privilégiés de leur engagement et identifier les moments précis où certains sont plus participatifs.

3.2.4.4 Canevas des entretiens

Pour interroger les élèves nous privilégierons la technique de l'*entretien semi-dirigé*, également utilisée dans le cadre des interviews des professeurs. Nous avons testé cette méthode d'entretien au cours de plusieurs études exploratoires, et notre canevas était organisé autour des questions suivantes :

- Prise de contact :
 - o quels sont tes loisirs (la lecture en fait-elle partie ? si oui, quels types de textes ?),
 - o as-tu déjà des projets pour les études ou pour la profession ? Si non, quelle est ta filière ? (indicateur possible d'un projet, si celui-ci n'est pas encore clairement défini),
 - o tes parents lisent-ils ? (t'incitent-ils à la lecture ou non, écoute de la chanson française ou non)
 - o quelle musique écoutes-tu ? (s'il s'agit de chanson française, fais-tu attention aux paroles)
- T'es-tu senti à l'aise face aux poèmes vus en classe ? Qu'as-tu ressenti ?
- Comment définis-tu la poésie ?
- Y a-t-il des moments qui t'ont paru intéressants pour toi dans la séquence ? Lesquels ? Pourquoi ?
- As-tu relevé des moments vraiment utiles pour toi, pour ton projet de vie ? Lesquels ? Pourquoi ?

Lorsque nous en avons l'occasion, nous avons éclairci des points d'incertitude, ou nous avons confronté les élèves à certaines incohérences dans leurs réponses au questionnaire.

Ces questions sont inspirées de la littérature, comme nous le montrerons dans le point suivant. Nous développerons à présent les différents facteurs que nous questionnons et dont nous chercherons à déterminer l'influence sur les perceptions des élèves : l'engagement dans la lecture de textes à la maison (nous avons distingué cinq profils de lecteurs selon la diversité et la fréquence des lectures), le sexe (certains profils seraient l'apanage des filles ou des garçons), le rapport familial à la lecture et la littérature, la place de la poésie dans le quotidien des élèves (dans les loisirs, le projet professionnel, dans les chansons écoutées, et les représentations liées à la poésie (positives ou négatives)).

3.2.4.5 Conventions de transcription des entretiens

Pour transcrire les entretiens des élèves et des professeurs, nous avons utilisé une version simplifiée des conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données « Valibel » de Louvain-la-Neuve⁸. Comme cette équipe, nous présenterons nos entretiens comme des textes continus afin de « valoriser l'oralité du corpus ». En effet, les échanges sont considérés comme une unité : ils ne seront pas organisés en chapitres ou en paragraphes comme dans un texte écrit, qui donne à voir la logique de son propos à travers une mise en page et des titres. Les retours à la ligne signaleront simplement un changement de locuteur. Comme ces chercheurs, nous n'intégrerons aucun signe de ponctuation, si ce n'est des points d'interrogations, afin de signaler une intonation montante (souvent repérée au moment des questions). Les pauses brèves, que l'on aurait signalées par une virgule à l'écrit, seront indiquées par une barre oblique (/). Quant aux pauses longues, mises en évidence par un point à l'écrit, elles seront signalées par deux barres obliques (/ /).

Etant donné que c'est l'ensemble du texte qui est considéré comme une unité et non les phrases (comme à l'écrit), l'usage de majuscules n'est plus de mise pour marquer le passage d'une unité à l'autre. Par contre, nous signalerons les noms propres par des majuscules (Norge, Apollinaire...). Quant au titre des poèmes et des recueils, ils seront mis en évidence d'une triple manière : ils seront mis en italique, ils seront signalés par

⁸ Les conventions de « Valibel » (VARIétés LInguistiques du français en Belgique) sont consultables sur internet, à l'adresse suivante : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF.

une majuscule, les différents « mots » seront séparés par des traits d'union (*Les-fleurs-du-mal, Fers-aciers-métaux,...*).

Quand nous affirmons avoir simplifié ces conventions, nous pensons notamment au fait d'avoir mis de côté les indications servant à analyser les échanges sous l'angle de l'analyse du discours (par exemple décrire les « chevauchements » lorsque plusieurs locuteurs parlent en même temps ou les conversations en parallèle) ou sous un angle linguistique (en mettant en évidence les prononciations « non standard ». Ces indications n'étaient pas utiles pour notre objet et compliquaient la transcription des entretiens. Nous avons également pris des libertés au point de vue de l'identification des locuteurs. Au lieu d'identifier les participants par un code à cinq chiffres destiné tant à les rendre anonymes qu'à signaler leur statut et leur place dans l'échange (certains chiffres renvoient à l'ordre dans les prises de parole), nous avons simplement modifié les prénoms des élèves et des enseignants pour dissimuler leur identité, et nous avons conservé notre propre prénom (Carole). Nous avons également mis les prénoms des locuteurs en gras pour mettre bien en évidence l'alternance des prises de parole dans un texte continu. De même, nous n'avons pas écrit les chiffres en toutes lettres, comme les membres de « Valibel » le préconisent.

En résumé, c'est principalement du point de vue de la mise en page, de la signalisation des pauses et de l'utilisation des majuscules que nous nous sommes inspirée de la méthode de l'équipe « Valibel ».

3.2.4.6 Présentation des déterminants potentiels des perceptions des élèves

Lafontaine (2004) s'est penchée sur la question de la littératie (ou compréhension en lecture) dans la Communauté française de Belgique. Il s'agissait de découvrir si les élèves étaient à même de synthétiser l'information d'un texte et de lire pour apprendre. Cinq niveaux de littératie ont été distingués (Lafontaine 2004 : 87). Dans le niveau le plus élémentaire, les élèves sont capables d'extraire la thématique principale d'un texte, et d'établir des connexions entre le texte et les savoirs de tous les jours. Dans le second niveau, les élèves savent inférer des informations implicites. Dans le troisième, les élèves savent établir des liens entre les différentes parties du texte, et

repérer la structure du propos. Dans le quatrième, ils peuvent retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens du texte à partir des nuances de la langue, et savent évaluer le texte de manière critique. Enfin, dans le niveau le plus élevé, ils peuvent gérer des informations difficiles à trouver dans des textes non familiers, sélectionner les informations importantes par rapport à la tâche demandée, et faire appel à des connaissances spécifiques pour donner un sens au texte.

Si nous avons pris le temps de présenter sommairement les cinq niveaux de la littératie, c'est que l'analyse d'un texte poétique nécessite le niveau le plus élevé. Nous avons insisté à maintes reprises sur le fait qu'un poème est, par essence, un texte « non familier ». On peut même dire qu'il s'agit d'un texte « résistant » : il est difficile à décoder dans la mesure où il joue avec les codes et les normes (surtout dans le cas des poèmes modernes), et où son interprétation nécessite des connaissances spécifiques (sur les courants littéraires, sur la vie et l'œuvre du poète, sur un certain vocabulaire...).

Partant du constat de l'enquête PISA selon lequel la Belgique francophone serait en retard par rapport à d'autres pays d'Europe, Lafontaine (2003) a cherché à savoir où résidaient les réelles difficultés des élèves de 15 ans et a montré que ceux qui entretenaient un rapport positif avec la lecture et le monde des livres décodaient plus efficacement les textes que les autres. Le facteur qui influence le plus les performances des élèves serait l'accès à l'écrit à la maison, et non le milieu socio-économique. Les élèves qui ont accès à un large éventail de livres à la maison ont des lectures plus diversifiées, alors que ceux qui n'y ont pas ou peu accès privilégient plutôt la lecture de magazines et de journaux.

Les travaux de Lafontaine (2003 : 116) nous intéressent d'autant plus que cette chercheuse a tenté d'expliquer les différences de niveau en littératie en analysant l'engagement des jeunes de 15 ans dans la lecture. Elle a particulièrement considéré trois dimensions de l'engagement :

- *le temps consacré à la lecture à la maison* : les élèves lisent-ils pour le plaisir et dans quelle mesure le font-ils ? Ils ont ainsi dû choisir entre cinq affirmations (1. je ne lis pas pour mon plaisir, 2. je lis moins d'une demi-heure par jour, 3. je lis

entre une demi-heure et une heure par jour, 4. je lis plus une à deux heures par jour, 5. je lis plus de deux heures par jour),

- *la diversité des lectures* : à quelle fréquence lisent-ils divers types d'écrits, parmi lesquels figurent les journaux, les magazines, les livres de fiction, les livres de documentation, les BD, le courrier électronique et les pages web ?
- *la motivation et l'intérêt pour la lecture* : qu'en pensent-ils ? Sont-ils intéressés ?

Quatre profils de lecteurs ont ainsi été identifiés (Lafontaine 2003 : 117-119). *Le premier profil* regroupe les élèves aux lectures les moins diversifiées et les moins nombreuses. Ils déclarent lire principalement des revues. Ils ne lisent pas pour leur plaisir, mais pour rechercher de l'information : se renseigner sur le programme de télévision ou de cinéma dans une revue, consulter les résultats sportifs, lire à propos d'un hobby. *Le second profil* concerne les élèves qui lisent principalement des revues et des journaux, ainsi que, beaucoup rarement, des livres de fiction et des ouvrages documentaires. *Le troisième profil* rassemble les élèves qui s'engagent davantage dans la lecture, mais privilégient les textes courts et pas trop difficiles à décoder. Ces élèves lisent fréquemment des revues, des journaux, mais aussi des bandes dessinées, et, plus rarement, des livres de fictions et des ouvrages documentaires. Quant au *quatrième profil*, il correspond aux sujets qui diversifient leurs lectures et préfèrent des textes plus longs et plus exigeants. Ils lisent des ouvrages documentaires, des revues, des journaux et des livres de fiction, et, plus rarement, des bandes dessinées. Les profils 3 et 4 considèrent, à divers degrés, la lecture comme une source de plaisir et de connaissance. Nous avons personnellement ajouté un *cinquième profil*, pour désigner les élèves qui lisent régulièrement des romans relatifs à plusieurs genres, aiment décoder des textes résistants, dont des poèmes ou des chansons françaises « à texte ».

Les modèles actuels de la littératie synthétisés par Guthrie et Wigfield (2000) considèrent que les attitudes et les perceptions de l'élève liées à la lecture déterminent ses compétences sur la question. Pour Guthrie et Wigfield (2000), ce sont les perceptions de l'élève qui le poussent à s'engager en lecture, et la fréquence des lectures, à son tour, détermine les résultats en compréhension du langage écrit. Dans le même ordre d'idées, Lafontaine (2003 : 115) explique que la lecture génère « l'effet Matthieu »,

« qui désigne la relation de causalité circulaire entre les pratiques et les compétences : comme ils sont motivés, les lecteurs compétents ont tendance à lire davantage et, en conséquence, à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leurs compétences ». C'est ainsi que continue de se creuser le fossé entre « bons lecteurs » et « lecteurs en difficultés » : au fil des lectures.

Lafontaine (2003 : 129) a montré que l'engagement des élèves en lecture déterminait davantage leurs compétences que le milieu socio-économique dont ils sont issus. Ainsi, des lectures fréquentes et nombreuses peuvent atténuer l'effet d'un milieu familial peu aisé et/ou peu instruit (Guthrie & Wigfield, 2000), et les élèves d'un milieu modeste qui lisent beaucoup pour leur plaisir ont obtenu de meilleurs résultats que ceux viennent d'un milieu privilégié et qui ne lisent pas. C'est l'accès à l'écrit à la maison ainsi que les attitudes positives des parents envers la lecture qui détermineraient davantage la fréquence et la diversité des lectures des adolescents.

Lafontaine (2003 : 124-126) a encore montré qu'il existait des différences significatives entre les garçons et les filles en matière d'engagement dans la lecture. Ainsi, on trouverait beaucoup plus de filles dans le quatrième profil, et plus de garçons dans le troisième profil. Elles déclarent lire plus de romans de fiction que de journaux ou revues, alors que les garçons, de leur côté, privilégient ceux-ci par rapport à ceux-là. Par contre, les différences entre filles et garçons sont beaucoup moins marquées pour ceux qui s'apparentent aux premier et second profils.

Les entretiens, qui ont été menés avec des élèves de profils et de niveaux jugés différents par leur enseignant, nous ont permis de mieux connaître les élèves, et, ainsi, de leur poser des questions plus personnalisées : nous avons pris des informations sur leurs loisirs, leurs passions hors de l'école, ainsi que sur leur éventuel projet professionnel. C'est effectivement à la période de l'adolescence que les jeunes commencent à se projeter plus sérieusement dans l'avenir, en tenant compte, la plupart du temps, des projets formulés par leurs parents (Rochex 1995). Nous verrons dès lors si la poésie occupe une place dans ce projet ainsi que dans leurs loisirs.

3.2.4.7 Examen de l'impact de déterminants présumés de la motivation des élèves

Au cours de notre enquête qualitative, nous dresserons un « tableau des cas » donnant un aperçu de l'ensemble des caractéristiques et des déclarations de chacun des 24 sujets. Nous présenterons ci-dessous les codes utilisés pour synthétiser efficacement les données, ainsi que la forme tabulaire qui reprendra l'ensemble de ces données.

3.2.4.7.1 *Présentation des unités de codage*

Profil de lecteur (Lafontaine)	
1	Elèves qui ne lisent pas pour leur plaisir, mais pour rechercher de l'information : se renseigner sur le programme de télévision ou de cinéma dans une revue, consulter les résultats sportifs, lire à propos d'un hobby.
2	Elèves qui lisent principalement des revues et des journaux, ainsi que, beaucoup rarement, des livres de fiction accessibles (romans de jeunesse, série Harlequin).
3	Elèves qui lisent pour leur plaisir et privilégient des ouvrages courts et pas trop difficiles à décoder (romans de jeunesse, autobiographies, récits de vie...).
4	Elèves qui lisent beaucoup et s'orientent vers des textes plus longs et plus exigeants (romans de tous genres).
5	Elèves qui lisent régulièrement des romans relatifs à plusieurs genres, aiment décoder des textes résistants, dont des poèmes ou des chansons françaises « à textes ».
Rapport familial à la lecture	
NEG	Les parents ne lisent pas, privilégient systématiquement d'autres activités
POS	Les parents lisent occasionnellement
POS+	Au moins un des parents est un grand lecteur qui tente de transmettre sa passion à ses enfants de diverses manières : en parlant de ses lectures, en prêtant ou en offrant des livres, en discutant littérature.
Lectures	
AMOU	Livres dont le sujet est l'amour.
AUTO	Autobiographies.
ECOLE	Lecture de livres imposés uniquement.
FACILE	Livres accessibles, dont le sens se livre facilement.
FAN	Fantasy
JOUR	Journaux
MAG	Magazines
POL	Roman policier
PSY	Livre de psychologie
REVI	Récit de vie
RIEN	Aucune lecture
ROJE	Roman de jeunesse (Harry Potter, Quatre filles et un jeans)
RO19	Roman du dix-neuvième siècle
SF	Roman de science-fiction
Loisirs en lien avec la poésie	
ART	Discuter d'art à la maison, comparer des poèmes avec œuvres picturales pour le plaisir.
CHAN	Ecrire des chansons.
DECL	Réciter des poèmes au cours de déclamation.
ECRI	Ecrire des poèmes
RAP	Ecouter du rap
SLAM	Ecouter du slam
TEXT	Ecouter des chansons à textes d'expression française, prêter attention aux paroles et non seulement à la mélodie des chansons.
Rapport à la poésie	
NEG+	L'élève déclare que la poésie est inutile et ne comprend pas qu'on l'étudie encore aujourd'hui, ou l'élève estime que la poésie est réservée à une élite et est hors de sa portée.
NEG	L'élève ne montre pas d'intérêt particulier pour la poésie
POS	L'élève montre de l'intérêt pour la poésie, attribue de l'importance à la découverte de grands poètes pour la culture générale.
POS+	L'élève se présente comme un amateur de poésie.
Conception de la poésie	
ABSTRACTION	L'élève associe la poésie à un texte abstrait, éloigné de ses préoccupations et raisonnements concrets.
ASPECTS FORMELS	L'élève définit la poésie à travers ses caractéristiques formelles : les rimes, les strophes, les types de vers...
BEAUTE DU	L'élève définit la poésie à travers son langage « plus beau » que le langage quotidien : il est plus

LANGAGE	harmonieux, « sonne bien ».
CHANSON	L'élève considère les chansons qu'il écoute comme des poèmes (qu'il s'agisse de chansons classiques ou de slam).
SLAM	
ENIGME	L'élève compare le poème à une énigme à décoder, à une « langue codée » (Adrien) à déchiffrer un dictionnaire à la main.
IMAGES SURPRENANTES	L'élève pense que la poésie étonne par ses associations d'images : elle présente les choses sous un angle tout à fait original, réinvente un rapport au monde.
JEU DE MOTS	L'élève estime qu'une caractéristique du texte poétique consiste à jouer sur les mots.
METAPHORE	L'élève pense qu'une caractéristique du texte poétique réside dans l'usage de métaphores.
NON COMMERCIAL	L'élève pense que la poésie ne se « vend » pas : les poètes visent à écrire pour eux-mêmes, pour exprimer leurs sentiments et pas pour rencontrer le succès.
ŒUVRE D'ART	Les poèmes sont avant tout des œuvres d'art (au même titre que des tableaux célèbres) : il est important de les connaître pour enrichir sa culture générale.
THEMES DEPASSES	L'élève pense que la poésie traite de thèmes dépassés, voire ennuyeux, sans liens avec ses préoccupations et ses intérêts (à l'inverse des chansons, du rap, du slam...).
SENTIMENTS	L'élève définit la poésie comme une manière d'exprimer des sentiments, comme un « exutoire de sentiments » : le poète écrirait avant tout pour lui-même en dehors de toutes préoccupations esthétiques.
VOCABULAIRE COMPLIQUE	L'élève associe la poésie à un vocabulaire compliqué, ancien, ce qui la rend accessible seulement à des personnes très cultivées.
Conception de la lecture de poèmes	
COUT	La lecture demande de trop nombreux efforts par rapport au plaisir qu'elle procure.
DECODER	La lecture de poèmes est associée à un décodage progressif, au fil des mots. Le sens ne se donne pas facilement : il faut « deviner » et justifier une hypothèse.
DEFI	La lecture de poèmes est si complexe qu'elle constitue un défi.
HORS DE PORTEE	La lecture de poèmes semble si complexe qu'elle inhibe l'élève : la tâche lui semble tout à fait inaccessible pour lui (du moins de manière individuelle).
INCERTITUDE	Seul le poète détient la clé du texte : le lecteur ne peut que faire des hypothèses. Dans cette optique, les efforts liés à l'interprétation d'un texte sont vains et voués à l'incertitude.
UNIVERS DU POETE	La lecture du poème apprend des choses sur le poète, livre sa vision des choses.
SENS CACHES	La lecture de poèmes consiste à rechercher des sens cachés : les poètes disent en fait autre chose que ce qu'ils semblent dire.
MORALE	La lecture de poème sert à apprendre des valeurs, une morale : on apprend sur soi et sur la vie.
PLAISIR	La lecture de poèmes procure avant tout du plaisir.
REFLEXION LECTEUR	La lecture de poèmes repose sur une réflexion du lecteur : chacun est libre de voir un sens différent des autres à partir du moment où l'hypothèse repose sur des arguments.

3.2.4.7.2 Réalisation d'un tableau permettant de croiser nos diverses observations

Au cours de cette présentation des sujets repris pour l'étude qualitative, nous reprendrons, pour chacun, le professeur par rapport à la séquence duquel il s'exprime, le sexe, le profil de lecteur (Lafontaine 2003), le rapport familial à la lecture, le type de lectures, le rapport à la poésie, les loisirs (en lien avec la poésie ou non), les représentations liés à la poésie et à la lecture de textes poétiques. Ensuite, nous indiquerons, en vis-à-vis, les moyennes des réponses apportées aux items de questionnaire relatifs à la valeur perçue (intérêt, utilité, importance), à l'*expectancy*, ainsi qu'une moyenne « englobante » liées à l'ensemble des croyances motivationnelles (valeur perçue et *expectancy*), qui nous permettra de « classer » les élèves selon leur degré motivationnel. Nous fixerons effectivement des seuils pour ces moyennes englobantes, qui nous permettront de catégoriser les élèves.

Elèves	Prof	Sexe	Profil du lecteur	Rapport familial	Lectures	Rapport à la poésie	Loisirs	Conception poésie	Conception LP	Valeur	Expectancy	Degré motivationnel	Engagement
Elève 1												1,5	
Elève 2												2,3	
Elève 3												2,5	

C'est donc à travers ce tableau que nous croiserons les données obtenues de manière qualitative et quantitative : ce sont les réponses apportées au questionnaire qui nous permettront de considérer qu'un élève est « très peu motivé », « peu motivé », « moyennement motivé/indécis » ou « motivé » et ce sont les déclarations apportées dans le cadre des entretiens qui nous permettront de proposer des explications à partir de constantes repérées dans les caractéristiques (sexe, classe, type de lecteur...), pratiques (dans les moments de loisirs, à propos de leurs lectures...) et représentations (de la poésie et de la lecture poétique) de chaque « degré motivationnel ».

4 Résumé des démarches à accomplir pour chaque séquence de cours

Nous terminerons ce chapitre en proposant un schéma synthétisant le travail accompli pour chaque séquence.

Nous avons organisé un entretien avec les professeurs au tout début de la séquence, autour de leurs objectifs didactiques. Au cours de cet entretien, nous leur avons demandé d'explicitier la logique de leur démarche et le nombre d'activités qu'ils comptaient proposer. Ceci afin de planifier les passations des questionnaires : chacune doit clôturer un ensemble cohérent d'activités. Cela nous permettra de comparer les perceptions des élèves à plusieurs moments de la séquence, dans la mesure où ces moments ont sollicité, pour la plupart, différentes modalités de contextualisation et de co-construction. Nous avons pu administrer le questionnaire à deux reprises chez tous les enseignants, sauf chez Katherine, où il n'a été possible de réaliser qu'une seule passation. Nous avons également demandé aux enseignants quelles modalités de contextualisation et de co-construction ils pensaient actualiser, avec l'objectif de comparer leurs pratiques déclarées aux pratiques effectivement observées.

Ensuite, nous avons enregistré chaque heure de cours composant chaque séquence (ou ensemble de séances autour d'un même objet). Pour l'étude quantitative, nous avons fait passer un questionnaire à l'ensemble de la classe à deux reprises : une fois en cours de séquence, une fois en fin de séquence. Pour l'étude qualitative, nous avons observé l'engagement de quelques élèves de profils différents (cinq par classe), que nous avons interrogés à une seule reprise en cours de séquence, selon leurs disponibilités. Au cours des entretiens, nous avons recolté des informations sur leurs caractéristiques (sexe, type de lecteur...), sur leurs pratiques liées à la poésie (dans leurs loisirs, leurs lectures...) et sur leurs représentations du texte poétique. A partir de ces informations, nous tenterons d'expliquer les résultats obtenus de manière quantitative.

Enfin, après avoir enregistré toutes les heures de cours, nous avons élaboré le résumé synoptique des séquences. Ce document constituera la substantifique moëlle de notre étude : il suppose une analyse de la logique d'action de l'enseignant, permet de comparer finement les manières d'approcher l'objet « poésie », rend compte des prises de parole de chacun (ce qui permettra notamment un comptage des prises de parole de chaque élève) et implique le repérage de chaque moment de contextualisation et de co-construction des contenus (ce qui permettra un comptage des occurrences pour chaque dimension des variables étudiées) :

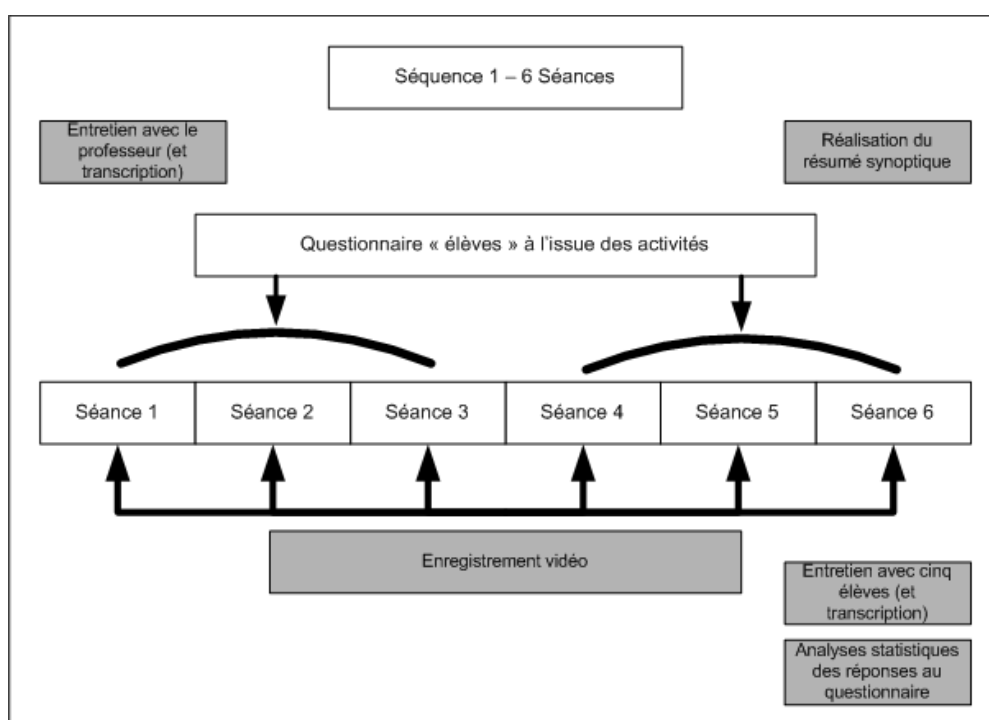


Figure 5 : Schéma des démarches accomplies pour chaque séquence sur le terrain

DEUXIEME PARTIE. L'OBJET ENSEIGNE ET SES DIFFERENTES APPROCHES

Introduction

Dans cette seconde partie de notre thèse, nous analyserons les cinq séquences de notre corpus dans une perspective didactique. Nous nous intéresserons donc à la manière particulière dont la poésie a été abordée et comparerons les différentes approches. Ce travail nécessitait l'extraction d'unités véritablement comparables. Nous avons donc défini neuf grands types d'activités sur lesquels focaliser notre analyse (notamment « lire un poème », « écrire un poème », « définir les caractéristiques d'un courant littéraire ») afin d'identifier celles qui étaient les plus pratiquées ainsi que celles auxquelles les enseignants consacraient le plus de temps et de comparer les contextes spécifiques dans lesquelles elles s'actualisaient.

Nous interrogerons également le rapport qu'entretiennent les séquences avec les théories relatives à la lecture des textes poétiques et avec les programmes d'enseignement. Existe-t-il une « tradition » qui explique la récurrence de certaines activités et de certains comportements ? Certaines théories littéraires pourraient-elles expliquer les méthodes d'analyse rencontrées dans les programmes et dans les pratiques effectives ?

Nous répondrons à ces questions dans le troisième chapitre. Pour préparer cette réflexion, nous consacrerons le premier chapitre à un panorama (non exhaustif) des différentes conceptions de l'analyse des textes poétiques et le second à une analyse des prescriptions des programmes d'enseignement de Belgique francophone de 1846 à aujourd'hui.

Chapitre 1. Panorama des méthodes d'analyse des textes poétiques

Ce chapitre sera consacré à l'esquisse d'un panorama des théories du texte en général, et des théories du texte poétique en particulier. Nous précisons toutefois que nous ne tendons pas à l'exhaustivité : nous nous sommes intéressée prioritairement aux théories ayant influencé, d'une manière ou d'une autre, à notre sens, les pratiques enseignantes.

Dans une enquête datant d'une dizaine d'années, Legros, Monballin et Streel (1991) ont interrogé 520 étudiants de première candidature (majoritairement en philosophie et lettres) provenant pour la plupart de l'enseignement libre catholique de Belgique francophone, afin de découvrir s'ils étaient conscients d'avoir abordé les textes poétiques à travers une certaine méthode durant leur formation secondaire. Si 83% d'entre eux n'a pas conscience d'avoir rencontré une méthode ou une théorie de référence, les 17 % restants ne se représentent que de manière très floue celle qu'ils se seraient appropriée (« l'étude des symboles », « la méthode analytique », « la grille du professeur ») :

Quelques-uns seulement désignent une référence plus précise : les noms de Jakobson et de Saussure (4 fois) sont alors cités ; ou sont mentionnés des éléments que l'on peut situer dans la mouvance du structuralisme : « la méthode de la fonction poétique », « la théorie de la communication » (6 fois) ; apparaissent aussi, mais dans une proportion moindre (5 fois), « l'école de Liège » et « l'analyse littéraire » et enfin, « la méthode des champs lexicaux » (deux fois) et « la recherche du pluriel du texte » (2 fois) (Legros et al. 1991 : 15)

Pour notre part, nous avons observé les pratiques de cinq enseignants, de décembre 2007 à juin 2008, et nous avons pu reconnaître diverses méthodes d'analyse de textes poétiques, et ajouter à cette liste le commentaire paraphrasant et esthétisant, la recherche de « correspondances » dans des textes baudelairiens, le commentaire « biographique » visant à faire mieux comprendre le sens d'un poème à travers des éléments de la vie du poète, le commentaire contextuel consistant à rechercher des traces du contexte artistique (influence d'un courant littéraire, par exemple) ou socio-historique dans le poème, le commentaire intertextuel, la lecture rétroactive supposant la confrontation d'hypothèses de lecture différentes aux indices textuels, la

confrontation d'observations de diverses natures (forme, rythme, sens), ou encore la recherche de figures de styles.

Nous détaillerons et illustrerons chacune des théories du texte littéraire supposées avoir enrichi et diversifié les pratiques enseignantes liées à l'analyse poétique :

- celle qui est centrée sur les « intentions de l'auteur », qui invite à consulter sa biographie pour chercher des traces de sa vie et de son projet littéraire dans son œuvre (approche exégétique),
- celles qui posent que le contexte historico-culturel dans lequel le poème a été rédigé fournit des clés de lecture (approches contextuelles),
- celles qui sont liées au contexte littéraire, consistant à chercher dans le poème l'influence d'autres textes (approches intertextuelles),
- celle qui est centrée sur les réceptions effectives du texte et qui consiste à partager les premières impressions de lecture et à les argumenter à partir d'éléments du texte (approche herméneutique),
- celle qui, axée sur les figures de style et la vision « imagée » du réel qu'elles induisent, considère les écarts de langage comme caractéristiques du genre poétique (approche référentielle),
- celles qui, postulant que le texte signifie par lui-même indépendamment des intentions de l'auteur, du contexte de production et du lecteur, favorisent une vision autotélique et déshistoricisée du poème (approches formelles textuelle et sémiotique).

Dans le chapitre suivant consacré à l'enseignement de la poésie en Belgique francophone, nous montrerons que ces approches se sont retrouvées à différentes époques de l'enseignement de la poésie, remplaçant les précédentes ou, comme aujourd'hui, co-existant les unes avec les autres.

Avant de pouvoir montrer cette évolution des tendances dans les programmes, les manuels et dans les séquences que nous avons observées, dans une prochaine section, il nous semble nécessaire de définir au préalable les unes et les autres. En prenant le risque de « forcer le trait », dans une perspective didactique, nous insisterons plutôt sur les éléments distinctifs des approches que sur leurs complémentarités. Il nous

semble encore nécessaire d'avertir le lecteur du caractère volontairement synthétique de notre propos : nous avons sélectionné quelques grandes figures pour illustrer chaque démarche, mais nous en avons ignoré bien d'autres. Notre objectif est effectivement de présenter chacune des tendances et non de fournir une revue de littérature complète sur la question.

1 Les approches exégétique et biographique

L'*exégèse* est définie dans le *Petit Robert* comme une « interprétation philologique, historique ou doctrinale d'un texte dont le sens, la portée sont obscurs ou sujets à discussion ». Dans son sens premier, l'exégèse se pratique sur les textes bibliques, dont on cherche à établir le message dans son intégralité, sans extrapolation de sens. Dans un sens littéraire, nous semble-t-il, l'exégèse renvoie à la compréhension du message laissé par l'auteur ou à la mise en évidence d'une architecture cachée du texte.

Dans l'imaginaire collectif, la poésie est souvent associée aux textes sacrés, et le poète à un prophète. Canvat (1991 : 74) a bien montré que, si l'image du poète comme individu génial et inspiré (*rêveur sacré, mage, prophète*), à même d'interpréter le monde et de guider ses semblables, s'est cristallisée à l'époque romantique avec Victor Hugo, elle reprend bon nombre de traits issus des traditions judéo-chrétienne et gréco-latine. L'assimilation de la poésie au sacré est effectivement due au fait qu'une bonne partie des textes sacrés (hymnes, cantiques) a été rédigée en vers. D'autre part, les poèmes épiques antiques (puis médiévaux) commencent souvent par une invocation aux dieux ou aux Muses (c'est le cas de *l'Iliade* et de *l'Odyssée*). C'est dans l'un des dialogues de Platon, écrit Canvat (1991 : 75), que l'on trouve la première véritable théorie de l'inspiration poétique, montrant un poète inspiré du fait même qu'il communique avec le monde divin :

C'est ainsi que la Muse inspire elle-même les poètes, et ceux-ci transmettant l'inspiration à d'autres, il se forme une chaîne d'inspirés. Ce n'est pas en effet par art, mais par inspiration et suggestion divine que tous les grands poètes épiques composent tous ces beaux poèmes ; et les grands poètes lyriques de même.

L'approche exégétique, disions-nous, revient à lire le texte poétique comme on lirait un texte sacré, en le considérant doté d'un sens définitif, qu'il s'agit de redécouvrir à chaque lecture. Cette approche est finaliste (Dufays, Gemenne & Ledur 2005), puisque le lecteur n'est pas supposé proposer une interprétation, mais reconstituer un sens

préexistant ou comprendre l'intention de l'auteur. Ainsi, pour le premier Leo Spitzer (1928), la personne de l'écrivain était le principe de cohérence (et d'explication) de l'œuvre (Delcroix 1987 : 84). Il s'agissait, pour le critique, de repérer les « particularités de langage », et de les rassembler, pour remonter à l'« étymon spirituel ». Si l'analyse était pertinente, l'étymon permettait de lire autrement l'ensemble du texte et d'expliquer encore d'autres déviations stylistiques :

L'analyse s'opère donc selon un mouvement dialectique, un va-et-vient, des traits stylistiques à leur principe originel : c'est le *cercle spitzérien*, encore appelé *cercle philologique* ou *cercle herméneutique* par référence aux modes de pensée auxquels Spitzer se rattache, et qui peut se développer ensuite au-delà des frontières de l'immanence textuelle (Delcroix 1987 : 85)

Spitzer a appliqué cette méthode pour interpréter des romans, mais aussi des poèmes.

Selon Hatzfeld (1966 : 252), Spitzer a subi l'influence des théories freudiennes, selon lesquelles des émotions manifestes mais également latentes se trahissaient dans la langue, notamment à travers les métaphores, les circonlocutions et les motifs. C'est la raison pour laquelle il cherchait à approcher une conscience à travers la forme esthétique des textes. Malgré l'éclairage qu'il a apporté à certaines œuvres, sa méthode « intuitive » a été lourdement critiquée, notamment par Riffaterre.

Toutefois, la notion d'*hypogramme*, définie par ce dernier (1983 : 17) comme une « phrase matrice » à l'origine du poème, « refoulée mais actualisée dans tout le texte par des variants » (et dont nous reparlerons ultérieurement) suppose bien une lecture exégétique. Cette idée de noyau régissant tout le texte est à la base d'une réflexion sur l'écriture poétique, sur sa structure et sur ses fonctions. Ainsi, cette « phrase matrice », qui en réalité peut être un mot, une phrase, une idée, voire un cliché, laisse dans le texte des traces phoniques et graphémiques, qui permettent au lecteur de construire un réseau de significations :

La véritable signifiante du texte réside dans la cohérence de ses références de forme à forme et dans le fait que le texte répète ce dont il parle, en dépit de variations continues dans la manière de dire (Riffaterre, 1979 : 76).

Dans le cadre de cette présentation d'approches exégétiques, nous évoquerons également Sainte-Beuve, l'un des précurseurs de la critique littéraire. Si la méthode qu'il a mise au point ne peut être qualifiée de rigoureuse, il a énormément influencé les pratiques des enseignants (nous y reviendrons). Dans son *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle* (1828), Sainte-Beuve a initié

une critique éminemment subjective qui fera recette après lui : le *biographisme*. A partir de 1829, il a développé la critique du « portrait », qui consiste à situer l'écrivain dans son contexte historique, social et familial (ce qui implique une recherche érudite), et, grosso modo, à comprendre et estimer la valeur des œuvres en fonction des expériences de vie et de la moralité de ce dernier.

De là à faire retrouver au lecteur un sens préexistant dans le texte et le faire remonter à l'intention de l'auteur, il n'y a qu'un pas. La tradition de l'histoire littéraire, qui a conduit bien des enseignants et des manuels scolaire à présenter des « fiches » d'auteurs reprenant quelques éléments biographiques marquants et à sélectionner un corpus de textes en continuité avec ce qui a été dit du poète, de sa vie, et de son projet artistique, a certainement favorisé ce que l'on pourrait considérer comme un écueil, si on s'y limite. Certains poètes dont le projet pouvait être qualifié d'édifiant ont été longtemps valorisés.

Selon Canvat et Legros (1997 : 22), la visée éducative a toujours été au cœur du contrat social (plus ou moins explicite selon les époques) sur lequel se fonde l'enseignement de la littérature et a toujours constitué le souci premier des enseignants. Les enseignants interrogés par ces chercheurs auraient déclaré que renier cette visée éducative aurait pour conséquence la perte de l'adhésion des professeurs et des élèves :

L'entrée par les valeurs reste effectivement une entrée « accrocheuse » et accessible : si la poésie n'est étudiée que dans son aspect « technique » (éventuellement à l'aide de jeux poétiques), elle pourrait apparaître aux élèves comme « un amusement, une sorte de mystification qui ne les renvoie, finalement, qu'à un profond sentiment d'incompétence » (Canvat et Legros 1997 : 22).

D'ailleurs, une autre enquête menée deux années plus tard (Canvat, Legros, Monballin & Streel 1999), alors que les nouveaux programmes venaient d'entrer en application, a bien montré que cette approche restait privilégiée par les enseignants pour entrer en littérature.

Les élèves observés ont visiblement bien intégré cette visée éducative, si nous en croyons certaines de leurs prises de parole et de leurs déclarations en entretien. Ceux-ci, qui s'entendaient régulièrement pour dire que « dans la poésie, il y a toujours un message », voire « une morale », s'étonnaient très souvent des interprétations proposées par leur professeur au départ d'éléments textuels, craignant « d'aller trop loin », que « le poète n'ait pas voulu dire cela ». Ces élèves cherchaient, visiblement

d'avantage à retrouver l'auteur et ses intentions dans le texte, à rencontrer une personne d'un autre temps et ses valeurs, qu'à décoder un texte de manière immanente.

Voici quelques exemples tirés de nos observations en classe pour illustrer ce type d'approche. Lors de l'analyse du poème *La terre est bleue comme une orange*, Valentin évoque le fait que la femme aimée d'Eluard, Gala (dont il pourrait être question dans le poème, composé juste après leur rupture), avait les yeux bleus et les cheveux roux, comme principe d'explication de l'association terre/bleue/orange. Quant à Simon, qui présente la poésie symboliste à travers quelques grandes figures, il insiste de façon quasi systématique sur quelques éléments bien choisis de la vie de l'auteur avant de faire lire le poème à analyser : la quête d'absolu et la révolte de Rimbaud avant la lecture du poème *Voyelles*, la liaison de Baudelaire avec Jeanne Duval juste avant celle de *L'invitation au voyage*. Quant à Pauline, elle fait lire aux élèves le *Manifeste du surréalisme* (projet littéraire spécifique à certains poètes) avant de montrer des textes écrits de façon automatique.

2 L'approche formelle

Certaines théories considèrent le texte comme un système clos et autotélique, qui n'a d'autre fin que lui-même, et dont le décodage ne requiert par conséquent aucune ressource extérieure. *L'approche formelle*, développée dans les années 1920 et 1930, est, au départ le fait de linguistes (les Formalistes russes et le Cercle de Prague). Par la suite, Todorov, Greimas, Barthes, Genette et d'autres ont contribué à sa diffusion en France. Selon cette perspective, la littérature se caractérise par un usage particulier de la langue, que nous pouvons ramener à deux traits (Dufays et al. 2005 : 76) : la mise en évidence du langage pour lui-même et la vision du texte comme système de significations, les éléments formels et thématiques étant considérés comme reliés à un principe compositionnel dominant.

Nous pouvons distinguer deux types de formalismes. Le premier, principalement représenté par Jakobson, privilégie une lecture textuelle des textes, et le second, représenté par Greimas ainsi que par les membres du Groupe Mu, en effectue plutôt une lecture sémiotique. Là où la *lecture textuelle* s'attache à analyser la « grammaire du texte » (les sons, les éléments morphosyntaxiques, la construction de phrases...) pour en dégager du sens, la *lecture sémiotique* consiste à intégrer la plupart des éléments d'un

énoncé, sinon tous, dans un système de significations en relations les unes avec les autres, de manière à réduire la polysémie textuelle (Jenny 1980). Quoiqu'il en soit, les formalismes prennent appui sur des notions fondées par Ferdinand de Saussure, que nous nous proposons de mettre en place avant de développer chacune des approches particulières.

2.1 La linguistique saussurienne à l'origine d'une conception de la poésie

Ferdinand de Saussure (1857-1913) a fondé la linguistique moderne en Europe. Il enseignait à l'Université de Genève, et l'essentiel de son travail nous est parvenu de manière indirecte, à travers les notes de cours de deux de ses disciples, C. Bally et A. Sechehaye, sous le titre *Cours de linguistique générale*. Les notions de signe, de valeur (du signe), d'axe syntagmatique et d'axe paradigmatique sont essentielles pour la suite de notre exposé. Nous rendrons compte d'une synthèse effectuée par Chiss, Filliolet et Maingueneau (1983).

Saussure a défini la *langue* comme un *système de signes*. Un peu à la manière d'une pièce de monnaie ou d'une feuille de papier, pour reprendre des comparaisons chères à Saussure, le signe comporte deux faces indissociables : il unit non une chose et un nom (le concept de référent est ainsi rejeté), mais un concept (*signifiant* ou *Sa*) et une image acoustique (*signifié* ou *Se*). Cette association est fondamentalement arbitraire : d'une part, rien ne motive ce lien, d'autre part, le choix du signifiant pour chaque signifié n'est pas libre, mais hérité. Ainsi, le signifié « bœuf » est associé à autant de signifiants que de langues... et ces signifiants n'ont aucun lien entre eux ([bœf] en français, [oks] en allemand...). Selon Chiss, Filliolet et Maingueneau (1983 : 36), les sémiologues ont entrepris de classer les différents signes. Peirce, par exemple, les a divisés en indices (contiguïté de fait entre le Sa et le Se : la fumée est l'indice d'un feu), icônes (similitude de fait entre Sa et Se : la carte géographique est l'icône du pays qu'elle représente) et symboles (relation arbitraire, mais institutionnalisée entre *Sa* et *Se* dans une communauté : le feu rouge signifie l'interdiction de passer).

Puisque la langue constitue un système, la *valeur* du signe lui est donnée par sa position dans ce système. Ainsi, suivant le contexte dans lequel il se trouve, il peut être investi de sens différents (mais non sans lien avec le sens ordinaire, faute de quoi il deviendrait autre). Si un signe tire sa valeur de ses relations avec les autres, celles-ci se

manifestent sur un *axe paradigmatic* (vertical) et sur un *axe syntagmatic* (horizontal). Les rapports syntagmatiques sont partiellement normés dans la mesure où, dans la syntaxe, les unités s'enchaînent les unes après les autres dans un ordre normé (déterminant-sujet-verbe-complément), et dans la mesure où certains syntagmes sont devenus habituels (mots composés, proverbes, expressions idiomatiques...). Pour cette raison, le signe, qui est dit arbitraire, est aussi qualifié de linéaire. Les rapports paradigmaticques s'établissent quand des signes sont entrés dans un *rapport associatif* : mots formés sur un même radical (refermer/enfermer), mots formés sur le même suffixe (armement/changement), mots voisins par le sens – car il n'existe pas de parfait synonyme, le signe se définissant par sa valeur (exploser/sauter)... Sur l'axe paradigmaticque, les signes sont dans un rapport virtuel de substitution : au moment de prendre la parole, nous choisissons les signes les plus appropriés à la situation de communication. En voici un exemple :

Le	chien	aboie
Un	clebs	hurle
	cabot	jappe
		gueule

Pour Saussure, la poésie a la spécificité de dépasser le signe linguistique. Il a analysé les anagrammes dans la poésie des Anciens, pensant que réapparaîtraient, sous forme anagrammatique, le mot désignant le sujet central du poème. Ce devait, selon lui, être un procédé poétique comme peut l'être la rime, ou la prosodie, qui s'étendrait sur quelques vers ou dans tout le poème, dans l'ordre aussi bien que dans le désordre :

Suivant Saussure, par ailleurs indo-européaniste et linguiste généraliste, il y a un secret dans la poésie latine et grecque. Sous les mots d'un poème, figure le nom d'un dieu, d'un héros ou d'un chef de guerre. Et Saussure a passé sa vie à des déchiffrements maniaques, comme celui de Scipion dans ce vers : « Taurasia Cisauna samnIO CePit », jouant sur les phonèmes et non sur les lettres. L'anagramme n'est, suivant Saussure et ses disciples, ni l'effet du hasard ni une procédé conscient, mais résulte du « travail inconscient du sujet soumis à une régularité interne au processus de la parole » (Laugaa 1986). Autrement dit, si l'anagramme touche par un côté au jeu et à la mystification, par un autre côté, plus profond, il relève du texte et de la théorie du texte, suivant Roman Jakobson ou Julia Kristeva. L'anagramme est l'indice d'une autonomie signifiante de la langue, c'est-à-dire du fait que la poésie excède le signe. (Compagnon 2009⁹).

Ce qui nous intéresse particulièrement dans ces recherches sur les anagrammes, c'est la reconnaissance d'une autonomie signifiante de la langue. Ainsi, suivant Jakobson

⁹ Voir la section *Qu'est-ce qu'un auteur ?* du cours de théorie de la littérature d'Antoine Compagnon, dispensé à Université de Paris IV-Sorbonne, et disponible sur le site de fabula : <http://www.fabula.org/compagnon/auteur10.php>

(1973 : 200), « l'anagramme poétique franchit les deux "lois fondamentales du mot humain" proclamées par Saussure [...], celle du lien codifié entre le signifiant et son signifié, et celle de la linéarité des signifiants ».

2.2 Le formalisme « textuel »

Roman Jakobson a tenté d'embrasser la totalité des phénomènes linguistiques à partir des facteurs qui contribuent au succès de la communication verbale : le destinataire, le destinataire, le contact, le code, le contexte et le message. Aux six facteurs, il a fait correspondre une fonction : au *destinateur* correspond la *fonction émotive*, au *destinataire*, la *fonction conative*, au *contact*, la *fonction phatique*, au *code*, la *fonction métalinguistique*, au *contexte*, la *fonction référentielle* et au *message*, la *fonction poétique*. Cette dernière, celle qui nous intéresse plus particulièrement, est définie comme une mise en relief du langage pour lui-même, et, par là même, est placée en opposition avec la fonction référentielle : la première oriente le message vers un contexte linguistique, et la seconde vers un contexte non linguistique (la réalité à laquelle il est fait référence).

2.2.1 La poésie selon Jakobson

L'hypothèse de Roman Jakobson selon laquelle la poésie se définit par un *principe d'équivalence de l'axe de la sélection (paradigmatique) sur l'axe de la combinaison (syntagmatique)* a ouvert la voie aux recherches structurales en poésie. Pour reprendre la formulation de Coquet (1972, 28), dans la célèbre analyse du texte « Les chats » (Baudelaire), Jakobson et Lévi-Strauss ont montré qu'au même endroit de la chaîne peuvent se rencontrer et s'additionner des caractéristiques de niveaux linguistiques différents (Coquet : 28), à savoir le niveau des parallélismes grammaticaux (1), celui des parallélismes phoniques et prosodiques (2) et celui des parallélismes sémantiques (3). Le texte poétique se présente sous la forme d'une équation vérifiée sur deux plans : *horizontal*, puisque les segments contigus sont équivalents, et *vertical*, puis que les niveaux s'empilent l'un sur l'autre et se font écho l'un à l'autre.

Jakobson et Levi Strauss (1977) ont repéré les équivalences à l'intérieur d'un même niveau linguistique (qu'ils appellent *horizontaux*), et ont analysé le rapport entre niveaux (dits *verticaux*), et particulièrement le rapport unissant les niveaux 1 et 2 avec le niveau 3.

2.2.2 La recherche d'équivalences comme méthode d'analyse du texte poétique

Nous donnerons ici un aperçu de la démarche de Lévi-Strauss et Jakobson (1977) pour analyser le poème « Les chats » de Baudelaire (reproduit ci-dessous), et donnerons quelques exemples de parallélismes horizontaux et verticaux.

Les amoureux fervents et les savants austères
Aiment également, dans leur mûre saison,
Les chats puissants et doux, orgueil de la maison,
Qui comme eux sont frileux et comme eux sédentaires.

Amis de la science et de la volupté,
Ils cherchent le silence et l'horreur des ténèbres ;
L'Erèbe les eût pris pour ses coursiers funèbres,
S'ils pouvaient au servage incliner leur fierté.

Ils prennent en songeant les nobles attitudes
Des grands sphinx allongés au fond des solitudes,
Qui semblent s'endormir dans un rêve sans fin ;

Leurs reins féconds sont pleins d'étincelles magiques,
Et des parcelles d'or, ainsi qu'un sable fin,
Étoilent vaguement leurs prunelles mystiques.

Nous ne prétendons pas reproduire l'ensemble de l'analyse ni respecter la structure du propos des auteurs, mais donner à voir, dans une formulation et une configuration nouvelles, ce que nous considérons comme essentiel dans leur *modus operandi*.

2.2.2.1 Les parallélismes horizontaux

Nous reprendrons les principaux parallélismes présents au sein d'un même niveau, que ce soit celui des éléments morphosyntaxiques, phonétiques ou sémantiques.

2.2.2.1.1 *Les parallélismes grammaticaux*

Lévi-Strauss et Jakobson (1977) commencent par tenter un découpage du sonnet : les quatrains et les tercets forment deux ensembles, et à l'intérieur de ces ensembles, le premier quatrain est lié au premier tercet et le second quatrain au second tercet :

<u>Quatrains</u>	<u>Tercets</u>
1. Premier	1. Premier
2. Deuxième	2. Deuxième

Dans les quatrains, les deux critiques observent des similarités au niveau de la construction des vers : une paire symétrique de termes coordonnés (notamment deux sujets et deux objets réunis par *et*), des sujets et des prédicats mis au pluriel. Sauf pour

le septième vers, dont le sujet est le seul nom propre du poème. Ce vers dénote sans doute du fait de son statut particulier (il se trouve au centre du poème et coupe le poème en deux sizains).

Ainsi que nous l'avons précédemment annoncé, le premier quatrain et le premier tercet ainsi que le second quatrain et le second tercet se répondent. Le premier quatrain et le premier tercet comportent chacun deux propositions : une proposition principale et une proposition relative introduite par *qui*, et dont l'antécédent est un substantif masculin mis au pluriel. Le second quatrain et le second tercet comportent deux propositions coordonnées dont la seconde occupe à chaque fois les deux derniers vers de la strophe.

De manière générale, les auteurs ont également pointé une évolution dans les catégories grammaticales associées aux chats et dans les fonctions que les termes relatifs à ceux-ci occupent dans le vers. Dans la première strophe, ils sont présents sous la forme d'un complément d'objet direct. Ils passent ensuite au statut de sujet sous-entendu d'une proposition relative. Dans la seconde strophe, ils deviennent sujet grammatical (sous la forme du pronom personnel « ils »), puis complément d'objet, pour finalement redevenir sujet, et le rester dans la troisième strophe. Dans la dernière, les chats sont toujours les sujets des propositions, mais sous la forme de synecdoques (leurs reins).

Une autre remarque importante concerne les déterminants et articles. Alors que les deux quatrains ne renferment que des articles définis (les amoureux, les chats, le silence, l'Erèbe...), le premier tercet comporte un article indéfini dans le dernier vers (un rêve sans fin), et le dernier ne comporte que des articles indéfinis (des parcelles, un sable).

2.2.2.1.2 *Les parallélismes phoniques*

Au niveau phonique, les auteurs ont affirmé que la seconde strophe se démarquait. D'une part, alors que partout dans le poème, les nasales dominant (*fervents, savants, également, saison, puissants, maisons, sont, songeant, grands, s'endormir, fin...*), ici la dominante phonique se trouvent du côté des consonnes (*s, v, r, l*, notamment). D'autre part, alors que partout dans le poème, les rimes reprennent des phonèmes présents dans les syllabes précédentes (*savants austères, saison/maison, un rêve sans fin, un sable fin...*), dans la seconde strophe, ce phénomène ne s'observe pas :

volupté/fierté, ténèbres, funèbres. Une autre observation importante montre une évolution dans le poème : le recul des R devant les L. Nous y reviendrons.

2.2.2.1.3 Les parallélismes sémantiques

Les deux quatrains cherchent à définir l'identité des chats, tandis que les deux tercets relatent leur transformation. Dans la première strophe, les amoureux fervents (associés à la sensualité) et les savants austères (associés à l'intellect) trouvent à un moment donné (dans leur mûre saison), leur identité dans un être intermédiaire, le chat, qui englobe les traits antinomiques de deux conditions humaines opposées : les amoureux sont fervents et frileux, les savants sont austères et sédentaires.

Dans la seconde strophe, l'Erèbe souhaite réduire les chats au servage, mais leur *fierté* les amène à rejeter l'équivalence qui les associe à des coursiers. Ils ne peuvent pas être passivement *pris* pour jouer un rôle actif, étant qualifiés de *puissants* dans la première strophe, et vu que, dans la suivante, ils *prennent* eux-mêmes un rôle passif (celui du sphinx), sans doute parce qu'ils sont *sédentaires*. La troisième strophe voit se réconcilier le côté humain et le côté animal des chats, puisqu'ils s'identifient eux-mêmes à des *sphinx*, créatures fabuleuses à visage humain et à corps d'animal.

Enfin, dans la dernière strophe, les chats en tant qu'êtres animés s'effacent derrière des synecdoques (leurs reins, leurs prunelles), qui, disent Jakobson et Lévi - Strauss, « substituent à la fois les parties au tout de l'animal et le tout de l'univers à l'animal ». En effet, la première strophe plaçait les chats dans un univers spatio-temporel restreint (la maison), qui, dans la troisième strophe, s'est mué en un désert spacieux (le fond des solitudes), illimité (rêve sans fin). On peut donc parler de « dilatation » de l'espace-temps. Dans le dernier tercet, il y a plutôt « contraction » de ce dernier, car des éléments du décor désertique, de la terre au ciel (sable fin, parcelles d'or, étoiles) se trouvent confinés dans les prunelles des chats :

La maison, circonscrivant les chats dans le premier quatrain, s'abolit dans le premier tercet où règnent les solitudes désertiques, véritable maison à l'envers des chats-sphinx. A son tour, cette non-maison fait place à la multitude cosmique des chats (ceux-ci, comme tous les personnages du sonnet, sont traités comme des *pluralia tantum*). Ils deviennent, si l'on peut dire, la maison de la non-maison, puisqu'ils renferment, dans leurs prunelles, le sable des déserts et la lumière des étoiles (Jakobson & Lévi-Strauss : 180).

2.2.2.2 Parallélismes verticaux (entre les différents niveaux)

Ainsi que le disent les auteurs (1977 : 183), du début à la fin du poème, « les images cherchent, comme à dessein, à se perdre dans l'imprécision », et les chats passent d'un état empirique à un état cosmique. D'un point de vue grammatical, on le remarque dans le choix des articles (d'abord définis puis indéfinis), de la nature du sujet (d'abord animé puis inanimé), du lexique (le substantif « chat » est remplacé par des pronoms anaphoriques, ensuite par des synecdoques). Au niveau phonique, on passe d'une dominante de consonnes au son « tranchant, raclants, raboteux » (tels que le r) à un son « qui file, qui coule, qui est limpide (le l) » : « le recul du R devant le L accompagne le passage du félin empirique à ses transfigurations fabuleuses » (1977 : 183).

En croisant les différents niveaux d'observation, Jakobson et Lévi-Strauss (1977) sont parvenus à expliquer autrement les trois types de divisions grammaticales envisagées pour le poème :

- Les quatrains d'une part, les tercets de l'autre : alors que les premiers instituent des limites spatio-temporelles (une maison) et incluent le point de vue d'observateurs (les savants, les amoureux, l'Erèbe), les seconds situent les chats dans un environnement indéfini et solitaire,
- Les premiers quatrains et tercets d'une part, les seconds d'autre part : le premier quatrain introduit des limites spatio-temporelles (maison, saison) là où le premier tercet les abolit (au fond des solitudes, rêve sans fin), le second quatrain place les chats dans l'obscurité des ténèbres alors que le dernier tercet insiste sur la lumière qu'ils irradient (étincelles, étoiles),
- La division en deux sizains : le septième vers, qui assure une transition, dénote grammaticalement (seul sujet qui ne soit pas « double » et qui soit un nom propre) et phonétiquement (les rimes ne reprennent pas les phonèmes des syllabes précédentes alors que c'est le cas partout ailleurs). Son statut spécial s'explique a posteriori par le fait qu'il occupe une place centrale dans le poème et assure un basculement d'un monde réel, défini et animé (avec des chats empiriques) à un monde surréel, indéfini et inanimé (où les chats s'effacent derrière des synecdoques).

Nous retenons deux éléments distinctifs pour cette approche. D'abord, l'importance donnée à la comparaison d'observations de diverses natures (morphosyntaxique, phonique et sémantique) pour conforter une hypothèse de lecture. Ensuite, la lecture du texte est strictement interne, et ne nécessite pas d'informations sur l'auteur ou le contexte de production.

Nous verrons que toutes les grilles de lecture proposées par les manuels scolaires actuels insistent sur l'importance de combiner différents types d'observations. L'approche « structurale » est ainsi particulièrement valorisée, ce qui a amené l'ensemble des enseignants que nous avons observés ayant recours aux manuels (c'est-à-dire tous sauf un) à conserver un objectif méthodologique. Cependant, aucun ne s'y limitera, la tendance étant effectivement de combiner les approches interne et externe. L'enseignant qui ne recourt pas à cette approche cherche toutefois aussi à faire « correspondre » divers éléments dans des poèmes symbolistes, même s'il s'agira presque exclusivement d'observations sémantiques. Il ne présente pas cette manière d'approcher le poème comme une méthode, mais comme une manière de lire des textes symbolistes s'attachant particulièrement à créer des « correspondances ».

2.3 Le formalisme « sémiotique »

Greimas a suivi la voie tracée par Ferdinand de Saussure, et se situe dans la lignée du structuralisme européen. Le premier Greimas (1956-1968) a édifié une sémantique générale qui dépasse les limites du mot et de la phrase que se donnait traditionnellement la linguistique. « Avec Pottier, il a mis en place l'analyse sémique, qui décompose le sens lexical en unités minimales de signification, ou *sèmes*. Au-delà de la phrase, il propose une théorie des structures textuelles inspirée de la *Morphologie du conte* de Propp. Ces deux directions de recherche sont complémentaires et lui permettent de créer le concept original d'*isotopie*, qui met en relation ces deux paliers extrêmes de l'analyse linguistique : l'isotopie assure la cohérence sémantique du texte par la récurrence de *sèmes*. *Sémantique structurale* (1966) présente un essai de synthèse de ces recherches » (Rastier 2007).

Selon Ducrot et Schaeffer (1995² : 534), la méthode que Greimas propose perfectionne la méthode plus ancienne des champs sémantiques mise au point par

l'allemand J. Trier, dans le but de montrer qu'une même région notionnelle varie selon les langues ou les états successifs d'une même langue.

2.3.1 Greimas et l'extraction d'isotopies comme méthode d'analyse du texte poétique

Greimas (1970 : 188) a défini le concept d'isotopie comme un « ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés, et la réalisation de leurs ambiguïtés, qui est guidée par la recherche de la lecture unique. » Au vu de cette définition, Greimas souhaite bien réduire les points obscurs du texte en repérant des catégories dominantes (animé/inanimé, temporel/non temporel, continu/discontinu...) dans les sèmes, du point de vue du nombre de leurs occurrences et du rôle qu'elles jouent dans le développement du texte.

Rastier (1972 : 82) a étendu cette définition. Pour lui, l'isotopie ne se réduit pas aux catégories sémantiques : elle renvoie à « toute itération d'une unité linguistique ». Elle peut apparaître sur le plan du contenu mais aussi sur celui de l'expression et apparaître aux différents niveaux d'un texte : ceux de la première articulation (isotopies lexicales et syntaxiques) et ceux de la seconde (prosodique et phonémique).

2.3.2 L'analyse de « Salut » de Mallarmé par Rastier

L'extraction des isotopies fait appel à l'intuition de l'analyste, et se trouve, par conséquent, empreinte de subjectivité. Il est effectivement possible d'identifier un certain nombre d'isotopies différentes pour un même poème qui, par définition, joue sur la pluri-isotopie : dans son analyse du poème *Salut* de Mallarmé, Rastier (1972 : 86-87) a établi la présence de deux isotopies aussi pertinentes l'une que l'autre, celle de la navigation, qui est évidente, et celle, plus métaphorique, du banquet :

Rien, cette écume, vierge vers
A ne désigner que la coupe;
Telle loin se noie une troupe
De sirènes mainte à l'envers.

Nous naviguons, ô mes divers
Amis, moi déjà sur la poupe
Vous l'avant fastueux qui coupe
Le flot de foudres et d'hivers;

Une ivresse belle m'engage
Sans craindre même son tangage
De porter debout ce salut

Solitude, récif, étoile
A n'importe ce qui valut
Le blanc souci de notre toile.

Les lexèmes *écume* (de la mer), *sirènes*, *se noie*, *naviguons*, *poupe*, *récif*, *étoile*, *solitude* (sur la mer), *toile* (voile), *blanc* (couleur de la voile), par exemple, renvoient clairement à l'isotopie sémémique de la navigation. Cependant, dit Rastier, Mallarmé lui-même avait associé ce poème à un banquet, dans la bibliographie destinée à l'édition Deman :

Ce sonnet, en levant le verre, récemment à un Banquet de La Plume, avec l'honneur d'y présider.

Ensuite, Rastier (1972 : 86) donne des indications ethnographiques sur le rituel du banquet : il s'agit d'un repas pris en commun sur une table couverte d'une nappe blanche. A la fin du repas, le président (doyen de l'assemblée ou bien figure emblématique), assis à la place d'honneur au bout de la table, porte des toasts et adresse des vœux. Le vin proposé est du champagne, comme toujours au dessert des fêtes françaises.

Fort de cet éclairage, Rastier (1972 : 86-87) associe notamment les lexèmes *écume* (celles du champagne), *coupe* (de champagne), *poupe* (extrémité de la table), *fastueux*, *ivresse*, *tangage* (manifestations de l'ivresse), *porter salut* (acte du président), *debout* (position du président), *toile* (nappe) et blanc (couleur de la nappe), à l'isotopie du banquet.

La méthode ici présentée est celle que les enseignants nomment celle « des champs lexicaux ». Elle est très répandue chez les enseignants, mais jamais de manière exclusive, particulièrement dans la mesure où les deux manuels actuellement utilisés les y incitent. Tous les enseignants observés invitent leurs élèves à rechercher les champs lexicaux/sémantiques, et à analyser la manière dont ils s'organisent entre eux pour étayer une hypothèse. Deux d'entre eux repèrent une pluri-isotopie sans la nommer comme telle (Pauline et Katherine). Toutefois, seule Pauline exploite longuement cette dualité, notamment à la lecture de *Tendres yeux éclatés* (Apollinaire) où la femme aimée est tantôt associée à l'amour, tantôt à des éléments de la guerre, *Couteau pour couteau*

(Nougé), où le poète mêle le désir de possession et la pulsion morbide, et de *Union libre* (Desnos), qui évoque tant l'érotisme que la tendresse.

3 L'approche référentielle

L'approche référentielle considère que la littérature a trait à l'une de ses fonctions : créer un univers fictif (la « mimésis » dont parle le philosophe P. Ricœur, qui comprend un espace-temps, des personnages, des actions et qui soit « possible » dans la mesure où il présente une dimension historique (qui mobilise l'intellect du lecteur) et/ou psychologique (qui mobilise son affectivité).

Benveniste (1967, cité par Ricœur 1975 : 274), et Frege (1952, cité par Ricœur 1975 : 274) avant lui, ont établi une distinction entre le sens et la référence/la dénotation : alors que le *sens* correspond à « ce qui est dit dans la proposition », la *référence* ou la *dénotation* est « ce sur quoi est dit le sens » (Ricœur 1975 : 274). La sémiotique étudie des systèmes de signes, et la sémantique étudie le rapport entre les signes et le réel extra-linguistique :

A aucun moment, en sémiotique, on ne s'occupe de la relation du signe avec les choses dénotées, ni des rapports entre la langue et le monde (Benveniste 1967 : 35, cité par Ricœur 1975 : 274)

Tout acte de discours est d'emblée interprété en relation avec le réel, selon Searle (1972) : nous ne nous contentons pas du sens, nous supposons une dénotation. Pour Frege (1952), le désir de vérité qui pousse à passer du sens à la dénotation ne se manifeste que face aux énoncés scientifiques. Selon lui (1952 : 109), dans le cas de la littérature et de la poésie en particulier, « seuls le sens des propositions et les représentations ou sentiments que ce sens éveille tiennent l'attention captive (...) le plaisir artistique, à la différence de l'examen scientifique, semble lié à des sens dénués de dénotation ».

Nous l'avons dit, Jakobson, en définissant la poésie comme « une projection de l'axe paradigmatique sur l'axe syntagmatique » et en proposant de l'analyser en recherchant des équivalences entre le sens, les sons et la syntaxe, ne se préoccupe que de sens : on pourrait croire que la référence s'en trouve oblitérée. Des théoriciens de la littérature, tels Todorov ou Cohen, partagent d'ailleurs cette position. Todorov (1967 : 102) a qualifié la littérature de « discours opaque, si bien couvert de dessins et de

figures qu'il ne laisse rien entrevoir derrière », de « langage qui ne renvoie à aucune réalité, qui se satisfait à lui-même ». Quant à Cohen (1966), il affirme que « la fonction de la prose est dénotative, et la fonction de la poésie, connotative ».

Jakobson estime que dans le cas des textes poétiques (1963 : 238-239), la fonction référentielle reste présente, même si elle est ambiguë :

A un message à double sens correspondent un destinataire dédoublé, un destinataire dédoublé et, de plus, une référence dédoublée –ce que soulignent nettement, chez de nombreux peuples, les préambules de contes de fées. Ainsi, par exemple, l'exorde habituel des conteurs majorquins : « Aixó era y no era » (cela était et cela n'était pas) »

Ainsi le poème crée un monde qui renvoie et ne renvoie pas au réel ou qui, pour le dire autrement, le réinvente. Jenny (1980 : 26-27) explique encore que chaque poète, pour mettre en place une « référence seconde », revisite les ressources de la langue :

Ce n'est pas une invention à partir de rien. Il faut plutôt y voir une reprise et un déplacement des formes reçues, une redistribution des valeurs, une stylisation des données plastiques inexploitées par la langue mais caractéristiques de sa forme propre. Car on ne sort pas de la langue par les moyens de la langue, mais on en rouvre les écarts, on réaménage le système, on en bouleverse finalement la physionomie.

Pour Riffaterre (1978 : 11), si les poètes de la modernité semblent moins accessibles que les poètes classiques et romantiques, « quelle que soit la tendance, un facteur demeure constant : la poésie exprime les concepts de manière oblique. Un poème nous dit une chose et en signifie une autre ». Pour ce théoricien, ce qui définit la poésie, c'est bien cette façon particulière de créer du sens. « L'obliquité » est produite soit par le déplacement, la distorsion ou la création de sens » (Riffaterre 1978 : 12).

On dit qu'il y a *déplacement* lorsque qu'un mot en vaut un autre (métaphore ou métonymie), qu'il y a *distorsion* lorsqu'il y a ambiguïté, contradiction ou non-sens, et qu'il y a *création* lorsque « l'espace textuel agit en tant que principe organisationnel produisant des signes à partir d'éléments linguistiques qui autrement seraient dépourvus de sens (par exemple, la symétrie, la rime ou des équivalences sémantiques entre des éléments rendus homologues par leur position dans une strophe). » La *mimésis* (représentation littéraire) en est de plus en plus menacée : dans le cas du déplacement et de la distorsion, la représentation est altérée et s'écarte de la vraisemblance ou de ce que le contexte a amené le lecteur à attendre, à plus forte raison que la grammaire soit déviante. Dans le cas de la création, la représentation est totalement annulée.

Alors que la *mimésis* est caractérisée par une « séquence sémantique à variation continue », et que le texte qui ne s'en écarte pas décrit divers objets, situations,

personnes, et multiplie les détails (parce que la représentation est fondée sur le caractère référentiel de la langue), la poésie se caractérise par son unité formelle et sémantique. Chaque élément du texte (signe), chaque dimension renvoie à une « autre chose signifiée » qui diffère de la mimésis du fait de sa constante immuable. Riffaterre (1978 : 13) appelle *signifiante* cette unité formelle et sémantique qui contient tous les indices d'obliquité, le terme « sens » étant réservé à une information fournie par le texte au niveau mimétique.

Certains théoriciens ont analysé les écarts de langue qui créent l'image poétique, et/ou en ont proposé des typologies (Genette 1966 ; Fontanier 1977 ; Groupe Mu 1970). Les figures de style, ou tropes, déjà théorisées dans les antiques ouvrages de rhétorique, sont revisitées, la synecdoque, la métonymie et la métaphore en particulier (Ricoeur : 1975 : 63-86).

Dans cette approche, on insiste sur ce qui fait la spécificité du langage poétique, à savoir son caractère image : un nouveau rapport au langage implique un nouveau rapport au monde, voire une reconfiguration du monde liée à la sensibilité du poète. Si l'ensemble des enseignants que nous avons observés font relever de temps à autre des figures de style par leurs élèves, seule Katherine passe plusieurs heures à amener les élèves à comparer des textes poétiques entre eux, et des textes poétiques à d'autres types de texte (notamment un écrit journalistique). Cette démarche est associée à la présentation de la théorie saussurienne et du schéma de la communication de Jakobson, comme le conseille le manuel qu'elle a consulté, et dont nous reparlerons en temps utile.

4 Les approches contextuelles

Selon cette approche, le texte doit être lu au moyen de ressources extérieures, dans la mesure où il tire son sens de ses rapports avec la réalité qu'il interprète, avec les textes antérieurs dont il garde la trace, avec l'inconscient de l'auteur, avec ses valeurs et sa culture (Dufays et al. 2005 : 62). Le sens du texte s'en trouve ouvert, même si, implicitement, on pose ici qu'une structure textuelle contraint la lecture. Nous commencerons par évoquer le critique Gustave Lanson (1857-1934), qui a véritablement fondé la critique scientifique du vingtième siècle, et qui s'est engagé dans la réforme scolaire française de 1902, visant à démocratiser l'enseignement de la littérature.

Comme critique, Lanson s'est donné pour principe de se focaliser sur l'aspect littéraire des œuvres, et de ne jamais tenir compte des anecdotes liées à la vie et au caractère des auteurs (en réaction au beuvisme). Selon Engel (1998 : 46), Lanson procède en un mouvement qui va d'un comparatisme restreint, au sein d'un corpus limité, à un comparatisme élargi – d'un point de vue diachronique en considérant l'histoire de la littérature, et d'un point de vue synchronique en confrontant le corpus étudié au reste de la production européenne ou mondiale, en passant par un regroupement en genres, écoles ou mouvements. Le mouvement mène toujours du particulier au général, d'un texte à l'ensemble de la littérature, mais aussi de la littérature à la société dans tous ses aspects.

Comme nous l'avons dit, Lanson s'est intéressé de près à l'enseignement de l'histoire littéraire. Pour lui, les étudiants doivent savoir définir la littérature, cerner les grands thèmes traités, connaître certaines grandes figures, mais ils doivent aussi comprendre l'évolution des idées, des mentalités, et son impact sur celle des productions littéraires (avant la réforme française, la perspective était plutôt synchronique). Voici le schéma méthodologique proposé par Lanson (paraphrasé par Engel 1998 : 47-48) :

- A. Recherche de détails : édition critique (pour s'assurer que l'on travaille sur un texte complet et conforme), études grammaticales et stylistiques (pour s'assurer de sa bonne compréhension), et études historiques (pour éclairer le contexte).
- B. Eventuellement : publications d'inédits, de biographies, bibliographies générales ou particulières, études des sources ou des influences.
- C. Traitement de données récoltées autour d'un auteur ou d'une période.
- D. Production de monographies sur des auteurs, qui expliquent leurs œuvres en fonction de la biographie, de l'histoire littéraire et du contexte historico-culturel.

Comme ce schéma le donne à voir, les approches contextuelles sont particulièrement nombreuses. Nous en retiendrons deux : celles de la *sociocritique* et de la *psychocritique*.

4.1 La sociocritique

L'analyse des rapports entre l'art et la société est certainement aussi ancienne que les civilisations elles-mêmes. Toutefois, on ne la considère comme une discipline que depuis le dix-neuvième siècle, au moment même où la plupart des sciences sociales ont commencé à se constituer comme telles. La question de la définition de la littérature se trouve au cœur la sociocritique, qui recouvrira des champs différents selon que l'on considère celle-ci comme un patrimoine culturel, constitutif de l'identité nationale, comme l'expression d'une époque, de ses habitus et de ses valeurs, ou comme une institution au centre de divers enjeux (notamment économiques) :

L'objet « littérature » de la sociologie est-il constitué par la circulation dans le corps social d'œuvres de pensée et de langage que la presse et l'école apprennent à lire et que consacrent les institutions marchandes et culturelles ? Ou bien, lorsqu'on parle de sociologie de la littérature, s'agit-il de l'étude du fonctionnement imaginaire et fantasmatique par lequel une société se donne divertissement et prend conscience d'elle-même et des autres, à travers le commerce des récits et des pensées ? (Leenhardt 2008).

4.1.1 La littérature comme expression d'un imaginaire personnel et collectif

Selon Köhler, cité par Leenhardt (2008), la sociocritique est constituée de deux champs : la *sociologie de la littérature* et la *sociologie littéraire*. La sociologie de la littérature applique les méthodes de la sociologie pour analyser la diffusion des œuvres, leurs succès auprès de certains publics (A. Silbermann), l'institution littéraire (J. Dubois), mais aussi les groupes professionnels des écrivains, professeurs ou critiques. La sociologie littéraire de son côté est une des méthodes de critique littéraire orientée vers le texte, qui vise à en élargir la compréhension par la prise en compte des phénomènes sociaux, de structures mentales et de formes de savoir qui s'y trouvent. Cette approche irait de la littérature comparée (de G. Lanson à R. Escarpit) à la sociologie des « visions du monde » (de W. Dilthey à L. Goldmann). Alors que la sociologie de la littérature étudie le fonctionnement de « l'entreprise littéraire », à partir de la production de l'œuvre jusqu'à sa diffusion, la sociologie littéraire se focalise sur le texte, plus particulièrement sur les procédures par lesquelles la forme littéraire inscrit ce qui l'article au social (Dubois 1987 : 295).

Ces approches se distinguent par leur conception de la littérature. Pour la première, l'œuvre littéraire est une production intellectuelle et esthétique véhiculée par des instances de légitimations dans un certain contexte. La sociologie littéraire la

considère plutôt comme l'expression d'un imaginaire tant personnel que collectif. Selon cette perspective, le texte est analysé à travers l'examen de la « société du texte » (Dubois 1987 : 289). La fiction est effectivement un univers peuplé d'êtres, de représentations, de pratiques culturelles (gestes quotidiens, gestes relatifs à une catégorie professionnelle...), et d'habitats qu'il est utile d'inventorier afin de remonter à un principe organisateur. Mahieu (1987 : 301-302) précise toutefois que l'inventaire à lui seul parle peu :

Sans renoncer non plus aux profits parfois très réels d'inventaires et de systématisations des données fournies par la fiction, l'approche sociocritique s'attachera davantage à prendre en compte les mécanismes de déplacement où se réalise, aussi, la transitivity qu'elle reconnaît à cette fiction. Il s'agira, en somme, non seulement d'identifier les émergences pleines et massives de l'histoire, mais aussi et surtout, d'interroger ses surgissements travestis, ses effacements et ses silences ; et, de surcroît, de prendre, s'il y a lieu, la mesure du travail significatif produit par ces conjonctions d'évidences, de leurres et de manques.

Dans le cadre de l'analyse d'un roman réaliste (Dubois donne l'exemple de *Germinal* de Zola), cette société serait approchée à travers les événements historiques mentionnés et à travers les discours dans le récit, dont les discours rapportés, qui reflèteraient des habitudes langagières et les discours convenus de l'époque.

Dans le cas de la poésie moderne, qui, du fait qu'elle réinvente le langage, ne se donne plus à lire en référence directe au réel, il convient de s'y prendre autrement. Pour Avni (1983 : 23, cité par Mahieu 1987 : 304), même dans le cas de la métaphore, la transparence du monde et de la communication est garantie en vertu d'une « sémantique référentielle ». En effet, la signification d'un poème est toujours, malgré tout, construite envers et contre la référence au réel, sinon elle serait complètement inintelligible. Réinventer le langage, c'est l'inventer *à nouveau*. Par exemple, dit Dubois (1987), il est intéressant d'analyser la manière dont un poème de Mallarmé fait un monde de la description d'un mobilier, si l'on est sensible à la valeur symbolique de celui-ci.

Nous illustrerons cette approche à l'aide d'une analyse de Parenteau (2007) à propos du poème *Tristesse d'une étoile*. Ce chercheur montre comment diverses représentations sociales ainsi qu'une documentation sur le contexte historique de l'époque permettent d'éclairer le sens du poème.

4.1.2 Analyse sociologique du poème « Tristesse d'une étoile » (Apollinaire) par Parenteau

Parenteau (2007) a montré comment l'expérience de soldat de G. Apollinaire a laissé des traces dans son œuvre, mais s'est exprimée à travers des motifs différents au fil de son exposition grandissante au danger dans la vie militaire (il passe d'artilleur à fantassin), puis de sa douloureuse réformation, suite à une blessure à la tête qui l'a défiguré.

Parenteau présente Apollinaire comme un « poète soldat », rend compte des événements marquants de sa vie militaire et de sa vie d'artiste, conditionnés par les représentations de l'époque, et montre que la première va donner un nouveau souffle à la deuxième. Une analyse contextuelle se justifie d'autant plus pour les poèmes du recueil *Alcools*, directement inspirés de la guerre et de la séparation avec la femme aimée qui en résultera.

4.1.2.1 Présentation du contexte sociologique de l'œuvre d'Apollinaire : représentations sociales liées aux intellectuels et aux fantassins

En 1914, comme la plupart des intellectuels et des artistes, Apollinaire ne doute pas de la nécessité de s'enrôler dans l'armée française :

Pendant la première guerre mondiale, le choix internationaliste et pacifique, loin d'être considéré dans le circuit de l'avant-garde comme la seule position acceptable pour l'intellectuel, est au contraire tenu pour suspect (Boschetti, citée par Parenteau 2007 : 1).

Voici, selon Parenteau, les grandes lignes de son parcours. Il est incorporé en décembre au 38^e régiment d'artillerie de Champagne, mais ne le rejoint effectivement qu'en avril, le temps de terminer sa formation de soldat à Nîmes. Il s'applique, n'ayant de cesse de devenir le parfait soldat, et monte rapidement en grade, ce qui lui permet de monter au front en temps qu'artilleur de première ligne. Là, il côtoie les fantassins, considérés comme les Martyrs de la Patrie, et décide de quitter la relative sécurité de l'artillerie pour partager leur sort. Toujours plus téméraire, il est nommé officier en octobre 1915. L'auteur (2007 : 4) fait référence à une étude de Becker et Audoin-Rouzeau (1995 : 312) pour étayer l'état d'esprit de l'époque :

Apollinaire, conscient que l'opinion publique considère les fantassins comme les véritables martyrs de la patrie, tient à ce qu'on sache qu'il est un blessé de « la Biffe » ; cela donne du lustre à sa blessure, témoigne de sa présence aux tranchées, symbole d'une guerre usinière, mais aussi de l'attachement des poilus au territoire national.

Le 17 mars 1916, son histoire connaît un grand tournant : il est blessé à la tempe par un éclat d'obus. Il est hospitalisé au Val de Grâce, où il sera trépané. En juin, il est décoré de la Croix de Guerre. C'est de son lit d'hôpital qu'il publie, en juillet, quelques Poèmes de guerre qui seront ajoutés, plus tard, au recueil *Calligrammes*. En août, il quitte l'hôpital pour rejoindre les milieux littéraire et artistique parisiens.

4.1.2.2 Présentation du contexte littéraire et artistique de l'œuvre d'Apollinaire : les représentations liées au rôle du poète

Parenteau montre qu'alors que du temps d'Apollinaire, le poète se devait d'être « indifférent aux exigences de la politique et aux injonctions de la morale, ne reconnaissant aucune autre juridiction que la norme spécifique de son art » (Dubois 1986 : 104, cité par Parenteau), ce dernier a prôné un art qui trouve son inspiration dans des préoccupations extérieures à lui-même.

Le poète a considéré la scène littéraire comme un second champ de bataille, et a su s'imposer comme chef de file du mouvement avant-gardiste, redevenant ainsi chef de troupe. D'abord, le poète est toujours représenté en uniforme de fantassin sur les diverses photographies véhiculant son image. Sa blessure à la tête, dont il fait l'étalage (en conservant un bandage plus longtemps que nécessaire), garde une grande place dans l'image qu'il souhaite projeter de lui-même. Elle est tant un outil de légitimité sociale (faisant de lui un grand blessé de guerre), qu'un motif digne d'intérêt poétique, « composante centrale de sa posture discursive » (tête promise, tête étoilée).

4.1.2.3 Présentation du pouvoir explicatif de ces représentations dans l'analyse du poème

Une belle Minerve est l'enfant de ma tête
Une étoile de sang me couronne à jamais
La raison est au fond et le ciel est au faîte
Du chef où dès longtemps Déesse tu t'armais

C'est pourquoi de mes maux ce n'était pas le pire
Ce trou presque mortel et qui s'est étoilé
Mais le secret malheur qui nourrit mon délire

Est bien plus grand qu'aucune âme ait jamais celé
Et je porte avec moi cette ardente souffrance
Comme le ver luisant tient son corps enflammé
Comme au cœur du soldat il palpite la France
Et comme au cœur du lys le pollen parfumé

De manière générale, la structure du recueil *Calligrammes* fait écho au parcours militaire du poète, c'est la raison pour laquelle la section « La tête étoilée », qui évoque sa blessure à la tête, termine le recueil. La guerre et la vie militaire constituent l'une des thématiques majeures du recueil, les poèmes renvoyant à des objets ou à des situations liées à la guerre (« Etendards », « Case d'armons », « Lueurs des tirs », « Obus couleur de lune »). Le poète s'y présente comme l'orchestrateur d'un univers chaotique et cacophonique (« La mitrailleuse joue un air à triples-croches ; « Douilles éclatantes des obus de 75, carillonnez pieusement »), ou laisse libre cours à son lyrisme au beau milieu de la tempête (« Lueurs des tirs », « Obus couleur de lune »). La dernière section, qui contient le poème *Tristesse d'une étoile*, rompt avec la description d'un monde guerrier pour aborder un univers intérieur, lui aussi marqué par les horreurs de la guerre :

Tous ces titres, mis à la chaîne, donnent à lire une progressive interpénétration de l'univers extérieur, dans lequel le poète est plongé, et de l'univers intérieur. « La tête étoilée » achève cette imbrication : cette fois, la guerre est bel et bien entrée dans le poète, l'éclat d'obus s'est logé sous la tempe ; mais le trou luit, scintille, fait de cette tête une tête destinée, une tête promise. À ce titre de section éminemment valorisant, s'inscrivant en droite ligne des représentations étudiées précédemment, répond celui, beaucoup moins enthousiaste, du poème « Tristesse d'une étoile »

Dans ce poème, le poète s'identifie à Zeus, roi des dieux, qui a accouché par la tête de sa fille (vers 1). Minerve, déesse de la guerre, déjà toute armée et casquée (vers 4). Comme lui, sa tête a été percée (vers 2), et de cette blessure, de cette souffrance est né un projet poétique qui va à l'encontre de la tendance générale et qui impliquera une guerre sur le front artistique. Le poète attribue une fonction positive à sa blessure, qui lui a ouvert d'autres perspectives :

La blessure joue un rôle allégorique fondamental dans cette malédiction. Événement cathartique, l'atteinte au corps du poète rescapé de la guerre a ouvert sa tête, laquelle a ainsi été mise en contact avec de nouveaux possibles poétiques : « La guerre même a augmenté le pouvoir que la poésie exerce sur moi et c'est grâce à l'une et à l'autre que le ciel désormais se confond avec ma tête étoilée »

Ainsi, les tenants de l'approche de la sociologie littéraire considèrent que la poésie reflète, comme tous les textes d'ailleurs, les valeurs, les habitus et les représentations sociales de l'époque dans laquelle ils ont été produits. A travers le

recueil *Alcools* et le poème « Tristesse d'une étoile » en particulier, Parenteau a su montrer qu'Apollinaire, soucieux d'être socialement reconnu, s'est engagé comme soldat (ce qui était l'attitude attendue de la part des intellectuels), s'est enthousiasmé à l'idée de partager le sort des poilus, considérés comme les sacrifiés de la Patrie, et que, dans l'incapacité physique de continuer le combat militaire, il l'a poursuivi sur la scène artistique, bouleversant alors les représentations liées aux rôles de l'artiste et de l'art. S'il est vrai que Parenteau a également associé à sa démarche celle de l'intertextualité (que nous évoquerons plus tard) ainsi que celle de l'approche biographique (puisqu'il formulera un projet poétique spécifique, que d'autres suivront ultérieurement), il a en premier lieu analysé la manière dont ce texte répondait aux valeurs (morales et artistiques) et aux représentations de son époque, envers et contre celles-ci.

Tous les enseignants observés sont guidés par le souci de présenter à la fois le poète, son époque et les valeurs qui y sont presque toujours attachées (les représentations liées à la femme et à l'amour, au poète et à son rôle). Ainsi, les grilles de lecture proposées incluent toujours une phase de recherche liée au contexte de production du poème. On peut également dire que si un poète n'initie pas un courant mais y participe, des éléments extérieurs détermineront ses écrits. Pauline et Simon ont également fait découvrir les caractéristiques d'un courant littéraire à travers les textes vus.

4.2 La psychocritique

4.2.1 La littérature comme l'expression mythes personnels ou de métaphores obsédantes

Dans un essai intitulé *Le créateur littéraire et la fantaisie*, Freud a établi des liens entre les fantasmes, les rêves éveillés et la création littéraire. Il préconise une critique centrée sur les apports biographiques, en particulier la petite enfance de l'écrivain et son contexte familial, afin d'entrevoir sa personnalité inconsciente :

Une expérience actuelle intense réveille chez l'écrivain le souvenir d'une expérience antérieure, appartenant la plupart du temps à l'enfance, dont émane maintenant le désir qui se crée son accomplissement dans l'œuvre littéraire ; l'œuvre littéraire elle-même permet de reconnaître aussi bien des éléments de l'occasion récente que des éléments du souvenir ancien (44).

L'idée qu'un évènement précis, à la base de traumatismes et de manques se trouvent à la base d'une œuvre d'art revient à la transformer en symptôme et à réduire, pour reprendre les termes fameux de Proust, le *moi* de l'artiste au *moi* de l'homme.

Freud a analysé les cas de quelques écrivains (Dostoïevsky, Kafka...), mais s'est surtout intéressé aux mythes (Oedipe, Hamlet..). Les notions de psychanalyse ont été élaborées au départ d'exemples littéraires mais ne peuvent pas, selon lui, servir à analyser une œuvre littéraire. La littérature, et la poésie en particulier, utilisent un langage proche de celui de l'inconscient. Dans la mesure où la lecture d'une œuvre ne peut s'apparenter à une psychanalyse, Freud et Lacan s'opposeront à son application à la littérature. Etant donné que le texte littéraire est, la plupart du temps, un texte travaillé et non un brouillon, les associations ne sont pas entièrement libres. De plus, comment le lecteur pourrait-il interpréter avec justesse un texte produit par un autre inconscient que le sien, a fortiori dans un autre contexte historico-culturel ? Engel (1998 : 89) souligne également le rapport particulier qu'entretient Freud avec l'écrit. Dans la mesure où celui-ci est le symptôme d'un manque inconscient, l'auteur, tout comme le critique (qui est lui-même confronté à l'écrit) ne peuvent expliquer leurs propres productions :

Freud notait avec raison le lien avec le fantasme : l'auteur écrit non seulement ce qu'il ne sait pas –encore-, mais aussi ce qu'il n'est pas –encore- ; or le désir chez Freud est de savoir, de comprendre, d'expliquer.

C'est Charles Mauron qui va véritablement fonder la psychocritique, s'appuyant sur l'idée que la création s'apparente finalement à la cure psychanalytique en ce que, toutes deux, elles nécessitent une acceptation de son *moi* profond, de son histoire et de ses angoisses. Concrètement, il entreprend de dépister des métaphores obsédantes présentes dans les œuvres d'un auteur, qui trouvent leur source dans des souvenirs d'enfance. Ces métaphores, explique Engel, constituent des réseaux formant des figures mythiques (« mythes personnels »), qui sont éventuellement confirmées grâce aux correspondances, journaux intimes, documents divers. Le système symbolique n'est pas considéré comme arbitraire s'il respecte quatre principes (Pire : 267) : la constance (caractère répétitif), l'anomalie (caractère inattendu), la cohérence, et la correspondance avec certains aspects de la biographie. La poésie l'intéresse au plus au point, Mallarmé, Valéry et Baudelaire plus particulièrement.

4.2.2 Analyse psychanalytique du poème « *Les chats* » (Baudelaire) par Pire

D'après Pire (1987), le chat pourrait être, pour Baudelaire, la figure de la Mère, de la femme, ou du poète. Quatre poèmes sont consacrés à cet animal dans le recueil des *Fleurs du Mal* : « Les chats », « Le chat », « Le chat I », « Le chat II ». Pire commence par rendre compte des interprétations psychanalytiques de la figure du chat dans la littérature, en particulier dans le conte *Le chat noir* de Poe (que nous connaissons, justement, dans la traduction de Baudelaire). Ensuite, il analyse la manière dont ces figures s'actualisent dans le recueil les *Fleurs du Mal*, plutôt que dans un seul poème.

Les psychanalystes ont, selon Pire, toujours considéré le chat comme une « figure totémique » de la mère. Marie Bonaparte et René Laforgue ont montré que dans la célèbre nouvelle *Le chat noir* de Poe, cette figure se retrouve : le chat suscite la tendresse, puis le dégoût de son maître, au point de provoquer une folie meurtrière. Il éborgne, puis pend son premier chat, Pluton. Et en tentant d'assassiner son second chat à coup de hache, le héros fend le crâne de son épouse (qui est ici une figure de la mère).

Pour Bonaparte (1958, citée par Pire : 167), cette figure totémique de la mère du poète « est évoquée en lui par la cause occasionnelle de sa chatte Catterina hantant alors la maison et jusqu'au lit de sa femme phthisique, image maternelle (...) Le conte dès lors est l'évocation d'un matricide déguisé et son inspiration profonde la haine éprouvée par le poète à l'égard de la mère châtrée et castratrice ». Pour Laforgue, l'acte n'est point criminel mais incestueux car l'inceste, accompli ne fût-ce que symboliquement, engendre une culpabilité intolérable. Le plaisir ressenti en caressant voluptueusement le chat s'est donc métamorphosé en dégoût, puis en rage meurtrière. Ce n'est sans doute pas anodin si, visant le chat, c'est sa femme que le poète a assassinée : selon Pire, c'est bien la mère qui est en cause dans la mesure où l'épouse est une seconde mère prise pour victime expiatoire.

Ensuite, après avoir fondé le lien entre le chat et la mère d'un point de vue psychanalytique, Pire explore deux autres pistes moins connues. Il concède, avec Otto Ronk, que les chats du poème *Les chats* ont effectivement des reins féconds qui les lient à la figure de la mère. Mais pour lui (1987 : 168), « à trop parler de la féminité du chat, le psychanalyste oublie la félinité de la femme ». Pour lui, le chat peut symboliser la femme désirée, qui aurait en commun avec lui la froideur, la cruauté, la beauté, la douceur (de la

peau/de la fourrure), le parfum (de la peau de la fourrure) et la volupté. Le poème « Le chat » montre bien :

Viens, mon beau chat, sur mon coeur amoureux;
Retiens les griffes de ta patte,
Et laisse moi plonger dans tes beaux yeux,
Mêlés de métal et d'agate.
Lorsque mes doigts caressent à loisir
Ta tête et ton dos élastique,
Et que ma main s'enivre du plaisir
De palper ton corps électrique,
Je vois ma femme en esprit. Son regard,
Comme le tien, aimable bête
Profond et froid, coupe et fend comme un dard,
Et des pieds jusques à la tête,
Un air subtil, un dangereux parfum,
Nagent autour de son corps brun.

Mais le chat est aussi un alter ego. Deux extraits de poèmes peuvent l'attester : tantôt un chat se promène dans sa cervelle, tantôt lorsqu'il en regarde un, il se rend compte qu'il se regarde lui-même :

Dans ma cervelle se promène,
Ainsi qu'en son appartement,
Un beau chat, fort doux et charmant.
(Le chat I)
Quand mes yeux vers ce chat que j'aime
Tirés comme par un aimant,
Se retournent docilement
Et que je regarde en moi-même,
(Le chat II)

Pire pencherait plutôt pour cette troisième hypothèse : après la mère, la femme, vient le poète. Le chat renverrait tantôt à un enfant, tantôt à un dandy voluptueux, tantôt à un être mystique (grand sphynx allongé au fond des solitudes, prunelles mystiques). Selon Sartre, le recueil *Les fleurs du mal* est dédié à Jeanne Duval (surnommée Féline), en tant que maîtresse mais aussi en tant que mère d'adoption, puisqu'il vivait auprès d'elle « comme aux pieds d'une reine un chat voluptueux ». Selon Sartre (1963), dit Pire (1987 : 170), son souhait le plus cher était peut-être d'être « une bête de luxe », « de mener l'existence nonchalante, voluptueuse et perverse d'un chat dans une société aristocratique, où des géants, des hommes dieux ont décidé pour lui du sens de l'univers ». Le poète cesse donc de courtiser le chat (Viens mon beau chat...) pour s'identifier à lui. D'ailleurs, d'autres animaux (le hibou, le serpent, le chien...) renvoient à ses multiples facettes...D'où le titre de l'article de Pire (1987), « Baudelaire, entre chien et chat ».

Dans la mesure où, dans ce type d'analyse, des images obsédantes sont considérées comme des déterminants de l'œuvre poétique et que le poète est, ici aussi, le principe d'explication de l'œuvre, il importe de bien distinguer l'approche *psychocritique* de l'approche *exégétique*. Dans la seconde, les notions d'intentions et d'exploitation d'expériences de vie nous ont semblé prépondérantes, alors que la première suppose une influence culturelle. L'association entre la femme et le chat ne relève pas du seul fait de Baudelaire : elle se trouve être beaucoup plus ancienne. Nous distinguerons donc les analyses consistant à retrouver dans le poème des éléments biographiques ou un projet littéraire propre à l'auteur, et celles qui pointent des associations littéraires ou culturelles touchant à l'universel.

Certes, l'interprétation de Bonaparte et de Sartre touche également au commentaire exégétique, dans la mesure où leurs hypothèses sont partiellement justifiées par des éléments biographiques (la relation du poète avec sa première femme, puis avec sa maîtresse Jeanne Duval), mais elles ne s'y limitent pas, étant mises en relation avec des associations culturelles (qu'il est vrai, nous n'avons que peu évoquées ici), et d'autres éléments des *Fleurs du Mal*.

5 Les approches intertextuelles

Selon les théories intertextuelles, tout texte peut se lire comme l'intégration et la transformation d'un ou de plusieurs autres textes (De Biasi 2007 ; Somville 1987). La notion d'intertextualité est née des débats théoriques élaborés au sein du groupe *Tel Quel*, notamment via la revue homonyme, et deux célèbres publications : *Théorie d'ensemble*, de Foucault, Barthes, Derrida et leurs collègues, ainsi que *Recherches pour une sémanalyse* de Kristeva. Dans *Théorie d'ensemble*, Philippe Sollers emprunte à Mikhaïl Bakhtine l'hypothèse que « tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur » (De Biasi 2007).

5.1 Panorama

Dans *Recherches pour une sémanalyse*, Kristeva explique que la notion d'intertextualité est en germe dans le concept bakhtinien de « dialogisme » tel qu'on le trouve notamment dans *Esthétique et théorie du roman*. Pour lui, dit De Biasi, « le roman

possède structurellement une prédisposition à intégrer, sous forme polyphonique, une grande diversité de composants linguistiques, stylistiques et culturels. L'ensemble des échanges ainsi permis, la confrontation des différences sous forme « dialogique » font de cette forme littéraire une sorte de modèle synthétique qui permet de penser la littérarité ».

Gérard Genette, quant à lui, a plutôt participé à la clarification du concept d'intertextualité. Dans diverses publications (Genette 1982 ; 1987), il propose de distinguer cinq types de relations transtextuelles qu'il classe « dans un ordre approximativement croissant d'abstraction, d'implication et de globalité » : *intertextualité* (relation du texte avec d'autres textes qu'il rend présents effectivement), *paratextualité* (relation du texte avec le paratexte), *métatextualité* (relation du texte avec un autre, qu'il commente ou évoque sans nécessairement le citer), *hypertextualité* (relation du texte avec d'autres textes dont il pourrait dériver par imitation ou transformation, comme dans le cas de la parodie et du pastiche) et *architextualité* (relation du texte avec d'autres textes d'une même catégorie générique). La notion d'intertextualité se trouve ainsi précisée : elle est définie comme la présence « effective » d'un texte dans un autre, que ce soit sous forme de *citation* (emprunt littéral et explicite), de *plagiat* (emprunt littéral et non explicite), de *référence* (emprunt non littéral et explicite), ou d'*allusion* (emprunt non littéral et non explicite).

5.2 Lecture intertextuelle des « Chats » de Baudelaire par Riffaterre

Dans les années 80, Riffaterre (1979 ; 1982) a élargi le concept : « L'intertexte est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie ». Dans sa pensée, intertextualité et littérarité sont intrinsèquement liés : « L'intertextualité est [...] le mécanisme propre à la lecture littéraire. Elle seule, en effet, produit la signifiante, alors que la lecture linéaire, commune aux textes littéraires et non littéraires, ne produit que le sens. » Mais, comme le souligne Gérard Genette, Riffaterre, s'il étend le concept d'intertextualité, procède plutôt à des analyses très « micro » :

« cette extension de principe s'accompagne d'une restriction de fait, car les rapports étudiés par Riffaterre sont toujours de l'ordre des microstructures sémantico-stylistiques, à l'échelle de la phrase, du fragment ou du texte bref, généralement poétique. La « trace » intertextuelle selon Riffaterre est donc davantage (comme l'allusion) de l'ordre de la figure ponctuelle (du détail) que de l'œuvre considérée dans sa structure d'ensemble ».

Riffaterre argumente en faveur de la structure unimatricielle des « Chats », en s'attardant sur un autre poème des *Fleurs du mal*, à savoir « Les Hiboux », qui le suit directement dans le recueil. « Dans ce dernier poème, dit Hopkins (2005), l'immobilité « contemplative » de ces oiseaux — que Riffaterre considère comme analogue aux caractéristiques des *savants austères* de notre texte — constitue le noyau conceptuel d'une matrice modèle de la forme « happiness is in sedentariness » (Riffaterre 1966: 241).

En résumé, cette approche consiste à reconnaître, dans un poème, les influences d'autres textes. Tous les enseignants sauf Caroline (qui n'analyse qu'un poème) s'y attacheront, et Valentin, suivant à la lettre la démarche de *Récit et poésie 5^e-6^e*, différenciera même les interprétations co-textuelles (où d'autres textes du même poète éclairent le sens de celui qui est analysé) et intertextuelles (où d'autres textes d'autres poètes permettent de le faire). Ainsi, Valentin a amené la classe à réfléchir sur l'association stéréotypée de la femme et de la fleur dans la littérature, et a lu *Mignonne allons voir si la rose* de Ronsard pour éclairer la compréhension du poème « Les colchiques » d'Apollinaire, tout en invitant la classe à lire un autre poème du recueil *Alcools*. Simon, quant à lui, a présenté magistralement les grandes thématiques du recueil *Les fleurs du Mal* pour valider, après coup, l'interprétation du poème *Correspondances*.

6 Les approches centrées sur la réception

Vers la fin des années 70, divers théoriciens ont avancé l'hypothèse que le texte ne comportait pas uniquement son sens en lui-même, mais que ce dernier était également construit par le lecteur. Dufays et ses collaborateurs (2005 : 63) distinguent deux types de démarches : l'une, « interne », qui suppose qu'il existe une structure textuelle qui contraint la lecture, s'illustre dans les théories du lecteur implicite (Iser) ou du lecteur modèle (Jauss) ; et l'autre, « externe », qui ne considère que l'activité du lecteur empirique, comme dans les propositions de Gervais (qui décrit les « régies de lecture »), et comme dans les théories postulant que le contexte de réception influence la lecture, qu'il s'agisse d'un contexte social (Bourdieu), historique (Jauss, Chartier) ou psychologique (Picard, Jouve).

Selon cette approche, il n'y aurait pas de texte littéraire en soi, mais des lectures, littéraires ou non. Ce ne seraient pas les caractéristiques du texte (littéraire ou non) qui en influenceraient la lecture, mais l'activité du lecteur, qui serait déterminante. Ainsi, des textes rédigés en dehors de toute préoccupation artistique (textes historiques, journalistiques, sacrés...) pourraient être considérés comme littéraires s'ils sont perçus comme tels par le lecteur. Selon Marghescou (paraphrasé par Dufays, Rosier et al. 2003), une lecture littéraire passe d'une lecture au premier degré (où on considère le signe linguistique dans sa fonction référentielle) à une lecture plus poétique (qui actualise toutes les virtualités sémantiques).

Toutes ces propositions conçoivent la lecture littéraire comme une expérience purement intellectuelle, il n'est nullement question d'opérations affectives. M. Picard (1986) a proposé un modèle qui intègre également la dimension psychologique, dont nous reparlerons lors de notre analyse de la fiche 5 des nouveaux programmes. Selon lui, le lecteur a trois facettes : le *lu* (facette psychologique et affective qui vit les expériences du héros, qui « participe » en faisant évoluer ses hypothèses de lecture au gré des indices), le *lectant* (facette rationnelle, qui développe des connaissances et des compétences sur le monde, la langue et la littérature) et le *liseur* (facette « physique », qui apprécie le contact matériel avec l'objet livre : au toucher, à l'odeur...). Une lecture littéraire est une lecture qui mobilise les différentes facettes, dans un va-et-vient constant entre :

- *la conformité et la subversion* : la lecture littéraire identifie les codes présents dans le texte tout en saisissant en quoi ce dernier les renouvelle ;
- *le sens et la signification* : elle construit un sens au texte dans son ensemble tout en percevant les virtualités sémantiques ;
- *le faux et le vrai* : elle participe à la construction d'une mimésis tout en restant consciente de son caractère fictionnel.

6.1 Riffaterre et la lecture herméneutique

L'herméneutique littéraire retient le principe de cohérence ou d'absence de contradiction comme critère de vérité : chaque aspect du texte est interprété en fonction de la cohérence du tout (Hallyn 1987 : 316). Deux grandes étapes sont souvent relevées dans le processus d'interprétation, dit Hallyn (1987 : 316) : la *précompréhension*, où le

lecteur intuitionne la signification de l'œuvre en mettant en rapport l'observation de divers détails stylistiques et thématiques, et l'*explicitation*, ou le lecteur confirme ce qui a été anticipé dans la précompréhension.

Spitzer (1970), l'un des auteurs que nous avons mentionnés dans notre présentation de l'approche exégétique pensait, quant à lui, que la cohérence d'une œuvre se trouvait en la personne de l'auteur (ses métaphores, ses étymons spirituels...). L'approche *exégétique* se distingue bien de l'approche *herméneutique* en ce que cette dernière laisse au lecteur une certaine liberté d'interprétation. Le texte peut-être interprété en lui-même, et de plusieurs manières : il s'agit, pour le lecteur, de vérifier une hypothèse parmi d'autres et non plus de découvrir un message unique, à savoir le message que souhaitait délivrer l'auteur, plus ou moins consciemment.

6.1.1 L'interprétation de poèmes comme mise à jour d'une matrice (Riffaterre)

La méthode suggérée par Riffaterre est expliquée en détails dans son ouvrage *Sémiotique de la poésie* (1978), mais elle apparaît déjà dans les grandes lignes dans un article publié en 1966 et traduit en 1980, qui répond à l'analyse des « Chats » par Jakobson et Lévi-Strauss (1977). Riffaterre (1978 : 15-18) distingue deux niveaux dans l'interprétation d'un poème, qui correspondent à deux phases dans sa lecture. D'abord, le lecteur parcourt l'ensemble du texte : c'est la phase de décodage, qui permettra une première interprétation dite *heuristique*. Le lecteur sollicite sa compétence linguistique (qui inclut l'hypothèse selon laquelle la langue est référentielle), reconstitue un *sens* global et identifie les incompatibilités entre les mots... pour identifier, peut-être, les tropes et les figures. Une compétence littéraire est effectivement nécessaire pour combler les points d'incertitude du texte : la connaissance des types de textes, des mythes, des autres textes écrits à la même époque que le poème permettra de compléter une information incomplète, de saisir des allusions et des citations. A ce stade, la mimésis est saisie dans son ensemble, ou son dépassement a été identifié.

Ensuite, une lecture rétroactive permettra de former une seconde interprétation, dite *herméneutique*, qui construira la *signifiance* du texte. Le lecteur se souvient de sa première interprétation et la révisé au fil de sa lecture. Il pratique un *décodage structural* (Riffaterre 1978 : 17) : « sa lecture du texte l'amène à reconnaître, à force de comparer, ou simplement parce qu'il a les moyens de les assembler, que des éléments successifs et distincts, d'abord notés comme de simples agrammaticalités, sont en fait

équivalents puisqu'ils apparaissent comme les variants de la même matrice structurale. » Les agrammaticalités sont comprises à un autre niveau (Riffaterre 1978 : 18) : « c'est au point même où le lecteur s'attend tout particulièrement que les mots calquent la réalité extra-linguistique que les choses sont contraintes de servir de signes et que le texte proclame la souveraineté de la sémiosis ».

Pour Riffaterre (1983 : 33), un poème résulte de la transformation d'une phrase ou d'un mot (la matrice) en une périphrase plus étendue. La matrice est refoulée mais actualisée dans tout le texte par des variants [...] cette relation continue à une seule structure constitue la *signifiance*» (Riffaterre 1983 : 17). Le choix du lexique et de la grammaire, bien que divergentes par rapport à l'usage, est fortement motivé, du fait même de cette surdétermination tenant au fait qu'un texte dérive d'une matrice. Alors que la mimésis peut s'entendre comme un rapport entre le texte et le monde, la *sémiosis* s'entend comme la mise en rapport des signes entre eux et avec d'autres textes.

6.1.2 Interprétation du poème « Les chats » (Baudelaire) par Riffaterre

Dans le cas des « Chats », l'interprétation est rendue d'autant plus complexe que le poète exprime indirectement les choses. Le fait que la structure sous-jacente qui génère les différents images des chats soit implicite peut faire tomber le lecteur dans l'illusion référentielle : le titre, déjà, pourrait faire penser à un poème animalier alors que ce texte doit être lu, selon Riffaterre, à un niveau symbolique.

Riffaterre (1992 : 353), dit Hopkins (2005), souligne que « dans tous les cas où les chats sont l'équivalent de quelque chose d'autre [...], ils ne ressemblent pas à l'apparence de ces équivalents mais à ce que ceux-ci représentent ». Riffaterre identifie deux pôles conceptuels dans le poème, chacun étant généré par une matrice : les chats sous leur forme physique, et les chats sous leur forme figurative. L'activité impliquée par les expressions « amoureux fervents », « volupté », « coursiers » et « reins féconds » serait néfaste puisque associée à l'obscurité (Erèbe, Ténèbres), tandis que dans les vers 9 à 11, les chats deviennent les symboles de la vie contemplative, et sont alors associés à la lumière. Riffaterre estime que ces vers constituent la matrice du poème entier, notamment à cause de la présence du mot *sédentaires* dès la première strophe, que l'on pourrait d'ores et déjà associer à la posture des sphinx.

Hopkins (2005) argumente plutôt en faveur d'une structure bi-matricielle, qui rendrait mieux compte du phénomène de transformation des chats dans le poème, précédemment pointé par Jakobson et Lévi-Strauss eux-mêmes :

Le vers 5 juxtapose "science" et "volupté" d'une façon qui suggère qu'elles s'équivalent au niveau sémiotique. Cette équation pourrait être générée par une autre matrice — que j'appellerai la première — qui engendrerait les deux premières stances, représentant les chats sous leur forme *animale*, comme des êtres dévoués au côté physique de l'existence plutôt que sous une forme figurative comme dans la deuxième matrice, qui génère les vers 9-14. Riffaterre lui-même semble reconnaître l'existence de deux pôles conceptuels dans le texte, puisqu'il parle d'un "*shift*", ou d'une "*transformation*" du rôle 'naturel' du chat à son rôle 'surnaturel': "Beneath this repetitive continuity [de la structure commune des images générées par le système unimatriciel qu'il propose] lies an antithesis that opposes the natural cat, symbol of contemplation, to the supernatural cat, symbol of the contemplated, of the occult truth" (Riffaterre 1966:234).

Nous retiendrons de cette approche l'importance donnée à la prise en compte des premières impressions du lecteur, et à la formulation d'une hypothèse qu'il lui faudra valider ou infirmer lors d'une seconde lecture, à l'aide d'éléments du texte. Chez Pauline et chez Caroline tout particulièrement, cette démarche est favorisée. La première proposera aux élèves d'être responsables, par petits groupes, de l'interprétation d'un poème faisant partie d'un corpus de textes qui constituera « de la matière » pour l'ensemble de la classe. Le travail demandé aux élèves a eu lieu en deux temps (une approche intuitive, sans grille de lecture, et une approche méthodique, avec grille), qui a donné lieu à deux présentations orales. Dans ce dispositif, les impressions des élèves ont été particulièrement prises en compte, puisque l'ensemble de la classe a été amené à participer à la rétrolecture, aux constats qu'elle a entraînés, et à la recherche d'indices textuels. Chez Caroline, un seul texte a été interprété collectivement, mais un temps important a été consacré aux premières impressions avant même de se lancer dans un travail de compréhension, et après avoir intégré des observations de diverses natures, à l'occasion d'un retour sur les premières impression et à leur justification, au vu des diverses observations réalisées.

6.2 Derrida : De l'herméneutique à la déconstruction

La déconstruction est liée aux réflexions philosophiques de Jacques Derrida sur le structuralisme. Celui-ci a fortement critiqué le phonocentrisme et le logocentrisme de la linguistique saussurienne, en ce qu'ils entraîneraient une « métaphysique idéaliste de la présence, qui se trouverait derrière ou sous le langage et le texte : l'idée, l'intention, la

vérité, le sens, la référence que le langage exprimerait. Pour cette tradition, les mots seraient transparents, la communication possible » (Compagnon : 2007).

Nous précisons que la déconstruction de Derrida rejoint celle de l'école de Yale (Paul de Man, Jay Hillis Miller, Geoffrey Hartman), que nous ne développerons pas dans la mesure où les analyses auxquelles elle a donné lieu ne concernent pas, à notre connaissance, de poète français. Par contre, la pratique de la dissémination de Derrida, que nous évoquerons plus loin, s'est illustrée notamment à propos de l'œuvre de Mallarmé.

Derrida veut montrer que la voix et la parole ne sont pas premières mais supposent une écriture, une institution ou un système de différences qui leur sont inhérentes.

En effet, tout phonème se définit à partir des différences qui l'opposent aux autres, et tous les signifiants sont produits par une différenciation interne du système et portent la trace des autres signifiants « inscrite » en eux. Aucun signifiant ne transcende le système : la langue de Saussure est une écriture sans laquelle il n'y a pas de parole. Il n'y a que « des différences de différences et des traces de traces, sans centre ni commencement » (Derrida 1972 : 38). Il est donc faux de postuler un lien privilégié de présentification entre la phonè et le vouloir dire du sujet (Hallyn & Schuerewegen : 319).

Pour Derrida, on ne peut postuler l'existence d'un lien entre le vouloir dire et le sens. Partant de ce présupposé, interpréter un texte consiste à refuser de lui trouver une cohérence, ou de mettre à jour les intentions de l'auteur.

« Le déconstructionisme, dit Derrida (1972) est une « désorientation active et méthodique ». Il ne « ferme » pas le sens mais l'ouvre à l'extrême. La déconstruction prend le contre-pied de la lecture herméneutique : « elle n'est pas à la recherche d'une cohérence, elle a plutôt comme principe l'absence d'une cohérence totale, et s'attache à mettre en cause les oppositions, à relever les contradictions » (Hallyn & Schuerewegen : 320).

Ainsi, dit Zima (2004 : 222) certains adeptes de l'approche herméneutique avaient voulu donner une explication « totalisante » à l'œuvre de Mallarmé, notamment en relevant des thèmes récurrents et des *itérations*. Par exemple, pour Richards (417, cité par Zima 2004 : 222), « l'image d'un glacier est associée à des métaphores de chasteté qui évoquent la froideur vierge ». Pour Derrida (1972 : 290), il n'y a pas de signifié en poésie : « tout devenant métaphorique, il n'y a plus de sens propre et plus de

métaphore ». Pour illustrer cette thèse, il cite toutes les ambiguïtés et polysémies des poèmes mallarméens et insiste sur le fait qu'une lecture minutieuse transforme les itérations relevées par Richards en disséminations. Même s'il reconnaît l'existence de certains thèmes (le pli, le blanc, l'azur), il rejette catégoriquement l'idée que ceux-ci forment une totalité conceptuelle au sens hégélien du terme (Zima 2004 : 224). Ainsi, le pli peut signifier en même temps « la virginité » et « ce qui viole ».

Si nous n'avons pas eu l'occasion de reconnaître cette approche dans les classes observées, nous la mentionnons tout de même dans la mesure où le manuel *Récit et Poésie 5^e-6^e*, dont nous reparlerons, y a accordé une certaine importance en en faisant une étape facultative du processus d'interprétation de textes poétiques.

Chapitre 2. L'enseignement de la poésie en Belgique francophone de 1846 à aujourd'hui à travers les programmes et les manuels scolaires

Dans ce chapitre, nous examinerons les prescriptions relatives à l'enseignement de la poésie dans les programmes et les manuels de Belgique francophone de 1846 à aujourd'hui. Nous identifierons les activités régulièrement mises en avant et examinerons les méthodes d'analyse de textes préconisées en vue de reconnaître, éventuellement, l'influence des approches développées dans le chapitre précédent. Enfin, nous décrirons plus en détail les recommandations des nouveaux programmes (FESec 2000), du référentiel « Compétences terminales et savoirs requis » (Ministère de la Communauté Française : 1999) et de deux manuels exclusivement consacrés à l'enseignement de la poésie en termes de *contextualisation* des apprentissages et de *co-construction* des contenus.

1. Du côté des programmes

Dans la mesure où, dans notre étude, nous prendrons en compte un public spécifique¹⁰, celui d'élèves du troisième degré de transition dans l'enseignement du réseau libre, nous nous focaliserons uniquement sur les informations concernant l'enseignement dans ce réseau.

L'enseignement de la poésie a longtemps suivi les mêmes finalités que celui des textes littéraires en général, car il n'avait pas de finalité propre (Canvat et Legros 1997). Pour analyser les différents programmes, nous combinerons donc un point de vue général (celui des textes littéraires) et un point de vue plus spécifique (celui de la poésie). Dufays (1999a ; Dufays et al. 2005² : 15-57) distingue trois grandes périodes dans l'enseignement de la littérature. Nous les reprendrons et préciserons les prescriptions des programmes pour l'enseignement de la poésie lorsque cela sera possible.

¹⁰ Pour rappel, ce choix était purement occasionnel. Dans la mesure où notre unité de recherche travaillait uniquement avec des enseignants de ce réseau, nous avons plus aisément trouvé des volontaires parmi eux que parmi ceux du réseau officiel.

1.1 De 1846 à 1970 : La configuration ancienne

Dans le contexte de la première période, écrit Dufays (1999a), l'enseignement du français est complètement dominé par la littérature, bien que la lecture littéraire ne soit pas perçue comme un exercice principal. La culture de référence était surtout transmise à travers des exercices d'écriture « à la manière de », qui relevaient plutôt de la mémorisation et de la répétition que de la véritable production.

Au commencement, la didactique du français subit une influence très forte de la didactique des langues anciennes, tant au niveau du corpus (textes latins ou grecs ou textes du 17^e siècle faisant référence à des thématiques et œuvres antiques) que sur le plan des activités proposées (analyse grammaticale et rhétorique). Dès le début du 20^e siècle, la lecture de textes « édifiants » et plus ou moins contemporains est perçue comme un moyen de construire l'identité nationale et de « former le jugement ».

De manière générale, le texte littéraire n'est pas encore pris en compte dans sa dimension linguistique et textuelle. Il est uniquement étudié dans ses dimensions culturelle et éthique, puis seulement à la fin du 19^e siècle, dans ses dimensions littéraires et socio-historiques sous l'influence de Gustave Lanson. A ses débuts, le cours de français est surtout un cours d'auteurs : il s'agit de faire acquérir des normes et des valeurs au contact des « chefs d'œuvre » qu'il faut faire découvrir et faire aimer.

Dans de telles conditions, l'attitude attendue de l'élève se conçoit exclusivement comme la vénération de chefs d'œuvre et la volonté d'imiter les grands maîtres. Les jeunes sont censés se transformer au contact d'un modèle et conserver au texte modèle un caractère de sacralité qui le met « hors d'atteinte ». « Un passage très beau ne mérite-t-il pas avant tout l'admiration et la communication de tout un groupe dans cette compréhension admirative » (FNETC 1964 : 6). Un corpus de classiques, une école de goût et des valeurs morales, voilà qui trace la voie royale à l'histoire littéraire (Dufays et al. 2005 : 24).

La valeur du chef d'œuvre va de soi, de même que la compétence du professeur. Jusqu'en 1881, celui-ci ne reçoit pas de formation pour enseigner cette matière spécifique, et la liste de chefs d'œuvres à découvrir fait office de programme. Le réseau catholique utilise plusieurs manuels (cités par Dufays 1999 : 128) : les *Leçons de littérature et de morale* de Noël et La Place, la *Rhétorique* de J.-V. Leclercq (1846), le *Guide du jeune littéraire* de Broeckart (1855) et les *Modèles français* et le *Manuel de littérature* de Verest (1910).

Comme nous le montrerons, l'enseignement de la poésie se trouve au centre de trois grands enjeux : la description rhétorique des figures de style (Manuel 1887), l'écriture poétique « à la manière » des grands poètes, et, enfin et surtout, l'éducation des élèves. A cette fin, le corpus de textes était rigoureusement sélectionné. En bref, si le professeur se focalisait sur la forme, c'était pour faire admirer le style du poète et les écarts de langue, en vue de former son auditoire à l'écriture, « par imitation et par imprégnation » (Canvat et Legros 1997), s'il se focalisait sur le contenu, c'était, du moins dans un premier temps, pour transmettre des valeurs morales.

L'article « poésie » de Pécault (1911) dans le *Dictionnaire de pédagogie* publié sous la direction de Buisson, qui, selon M.-C. et S. Martin (1997 : 45), a influencé des générations d'instituteurs via les programmes d'enseignement¹¹ et les ouvrages pédagogiques, témoigne de la finalité « éducative » assignée à l'enseignement de la poésie, seul capable « d'arracher l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente », de l'aider à « naître à l'humanité » :

C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire et les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. (Pécault 1911).

D'après cet auteur, l'audition de textes poétiques et les récitations contribueraient également à l'éducation des élèves : faire aimer la poésie par ces biais, la « faire entrer dans les habitudes, les nécessités mêmes du peuple » serait à même de le « dégrossir » et de limiter les clivages entre classes sociales.

Dans une édition plus ancienne du dictionnaire, Manuel (1887) évoquait la fonction éducative de la poésie (de manière plus mesurée), mais insistait davantage sur la description rhétorique des figures :

Il faut qu'après avoir admiré l'œuvre poétique dans sa conception première et dans ses développements, on puisse l'admirer encore dans sa forme, l'étudier et la commenter dans les ornements qu'elle comporte, dans les nuances infinies de style qu'elle présente. (Manuel 1887).

A la fin du 19^e siècle, l'enseignement de la poésie marque un tournant sous l'effet de bouleversements du monde de l'enseignement et du lansonisme : « la perspective

¹¹ Ce dictionnaire a conduit à l'élaboration des lois de 1880, 1881 et 1882 sur l'école publique, laïque et obligatoire en France

historique et la glose des textes ont pris le pas sur l'imitation : désormais, on parlerait de poésie plutôt qu'on n'en ferait » (Canvat et Legros 1997 : 7). Ainsi, l'explication de texte remplacera progressivement l'écriture de textes « à la manière de ».

Comment les poèmes étaient-ils lus ? Les programmes restent flous sur la question. Par contre, en 1962, deux méthodes de lecture sont officiellement prescrites pour le texte littéraire en général (Dufays et al 2005² : 25) : l'*analyse littéraire* (ou lecture suivie) et la *lecture cursive* (ou commentée). La première consiste en une lecture commentée d'une œuvre d'assez grande ampleur, la seconde en une analyse approfondie d'un extrait de texte, s'appuyant sur la présentation du contexte dans lequel l'œuvre a été produite. On peut supposer que ces deux démarches peuvent être proposées pour étudier la poésie, selon que l'on analyse un recueil ou bien un poème jugé représentatif de la thématique d'un recueil, d'un courant littéraire, ou de l'œuvre d'un poète.

1.2 De 1970 à 1979 : la rénovation de l'enseignement

Vers la fin des années 1960, l'enseignement de la littérature entre dans l'ère du soupçon : les finalités purement esthétiques et éthiques de l'enseignement de la littérature commencent à être remises en cause. En effet, la massification scolaire a amené un public plus hétérogène, et l'enseignement de la littérature ne peut plus reposer sur la connivence culturelle. Faire sens n'est pas acquis, il faut aller à la rencontre des pratiques sociales et former les élèves à la « vraie » vie (à des savoirs et savoir-faire directement mobilisables). Les capacités individuelles de l'élève commencent à être mises au premier plan, de même que ses (supposés) centres d'intérêt et préoccupations.

La crise de 1960 s'est traduite en d'importants changements dans les programmes scolaires (Canvat et Legros 1997, 8). D'abord, les visées éducatives ont profondément évolué, pour répondre à une transformation assez radicale du public scolaire et des représentations sociales de la littérature. De nouvelles catégories d'élèves, pas ou peu préparés à l'étude de la littérature, sont apparues, et la fonction sociale de la littérature a été remise en cause. Ainsi, un problème ancien déjà identifié par Lanson au début du 20^e siècle s'amplifie : l'enseignement de la littérature ne

reposant plus sur une connivence culturelle, devra, inévitablement « s'abaisser » au niveau des élèves et non les tirer vers le haut :

Ne faudrait-il pas opter entre l'enseignement et les élèves ? Voici ce que je veux dire : si nous estimons que l'enseignement du français doit consister dans la communication d'une culture raffinée, d'une délicatesse extrême de goût, dans l'apprentissage des jouissances les plus fines de la littérature, que ce soit là l'essentiel de notre tâche, alors il nous faut nous demander, – en criant le plus haut possible et en nous associant, puisque c'est le bon moyen, – que cet enseignement, qui n'est bon en tout cas que pour une élite, nous ne le donnions qu'à une élite. Il faut renoncer aux neuf dixièmes de nos élèves ; il faut demander qu'on transforme les collèges et les lycées en établissements primaires supérieurs [...] Ou bien acceptons l'idée que l'enseignement secondaire est fait pour être donné à un très grand nombre d'élèves [...]. Mais alors il faut adapter notre enseignement à cette clientèle (Lanson 1909 : 19, cité par Daunay 2006).

Au même moment, les travaux des sociologues tels que Bourdieu, Passeron, et Baudelot ont dénoncé la reproduction, par l'école, des inégalités sociales. La littérature, jusque là destinée à l'élite, a été particulièrement montrée du doigt.

En 1970, le réseau libre catholique a publié sous le titre *Perspectives pour un enseignement secondaire aujourd'hui*, un document qui a servi de référence à la rénovation de son enseignement secondaire. Cette réforme entendait moderniser les contenus d'enseignement pour tenir compte des évolutions scientifiques, individualiser au maximum pour mieux démocratiser, et mettre l'accent sur les capacités générales opératoires plutôt que sur les connaissances factuelles (Legrand 1981 : 7, cité par Dispa 1988 : 16). Sous l'influence de la linguistique, le cours de français sera régi par une logique de didactique des langues vivantes : il s'agira d'apprendre aux élèves à communiquer dans divers contextes. L'histoire littéraire conçue comme parcours chronologique de textes choisis et la pratique de l'explication de texte sont unanimement rejetées : les rénovateurs ont souhaité recentrer leur attention sur le texte, comme les y ont incités les analyses immanentes des structuralistes. En 1969, les intervenants du colloque de Cerisy¹² ont également préconisé le recours aux analyses modernes, immanentes, au détriment de l'explication classique des textes, paraphrasante et esthétisante, et à tendance historico-biographique.

Ce besoin méthodologique est sans doute lié au fait que la poésie elle-même avait évolué de telle manière qu'il était devenu impossible pour l'enseignant d'en fournir un commentaire (au niveau du contenu ou de la forme), du moins selon les visées

¹² Ce colloque, qui s'est déroulé du 21 au 31 juillet 1969, a été organisé par Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov. Les actes relatifs à cette manifestation ont été publiés en 1971, également sous la direction des deux chercheurs (voir bibliographie).

humanistes et éducatives traditionnelles (Canvat et Legros 1997 : 9). Au début du vingtième siècle, Apollinaire et Cendrars, à la suite d'Aloysius Bertrand puis Baudelaire, ont aboli la distinction entre la poésie et d'autres genres (récit, autobiographie, récit de voyage...), et entre la poésie et d'autres arts (cf. les recueils *Alcools*, *Calligrammes* d'Apollinaire, les poèmes *Pâques à New York* et *Prose du transibérien et de la petite Jehanne de France* de Cendrars...).

En manque de repères face au caractère illisible de certains textes, certains enseignants ont recherché une grille applicable à tout poème et l'analyse que Jakobson et Lévi-Strauss ont proposée pour « Les chats » de Baudelaire tombait à point nommé. Si certains enseignants ont combiné commentaire humaniste et analyse structurale, d'autres ont réduit la poésie à ses aspects formels en ne l'étudiant que sous une forme fragmentée et sont tombés dans des dérives applicationnistes, interprétant la rencontre aléatoire de deux récurrences comme un effet d'autotélicité (Canvat et Legros 1997 : 13).

Guénier (1980 : 79-80), par exemple, a délimité, sur la base de cette grille, des niveaux de l'analyse poétique (paradigmes prosodique, phonique, grammatical, lexico-sémantique). Une autre approche courante, toujours selon Canvat et Legros (1997), consistait à étudier la poésie à travers des jeux poétiques inspirés tant de ceux proposés par les psychanalystes que des pratiques d'écriture des surréalistes (cadavres exquis, récit de rêves, écriture automatique...).

Selon Dufays (2003), cette époque va progressivement développer deux tendances, qui donneront lieu à des perceptions différentes du texte littéraire. Dans le cas du réseau officiel, les références de prédilection se trouvent du côté des théories du texte : le sens est recherché dans les structures textuelles, indépendamment du contexte de réception. Dans le cas de l'enseignement libre, ce sont les théories de la lecture qui sont évoquées, car elles attribuent au lecteur un grand pouvoir dans la construction du sens. Cette dernière tendance l'emportera ultérieurement dans les deux réseaux, mais nous nous concentrerons à présent sur l'enseignement libre catholique.

1.3 De 1979 à 1997 : La restauration critique

Le programme de 1979 a mis fin au mouvement de rénovation : l'histoire littéraire a fait son grand retour, de même que l'étude de morceaux choisis. Le Lagarde

et Michard redevient un outil apprécié des enseignants dès 1983, ce qui fournit un excellent indicateur :

La courbe des ventes monte régulièrement jusqu'en 1967 (record de vente, 80% du marché) puis décroît à partir de 1968. La chute s'arrête en 1982 et, en 1983, l'escalade reprend. Cela vaut pour tous les manuels : les enseignants ont d'abord cherché d'autres méthodes, préféré Vian à Bossuet, hésité entre le français et les grands textes, puis une génération est passée, l'histoire retourne à la chronologie et la littérature aux morceaux choisis (Garric 1985 : 90, cité par Dispa 1988 : 23).

Mais il ne s'agit pas là d'un retour en arrière : les objectifs liés à l'histoire littéraire ont cette fois bien changé, et le texte littéraire ne doit plus seulement être admiré, mais abordé de manière méthodique. Selon Dispa (1988 : 16), ce programme a marqué l'aboutissement d'une profonde réforme des contenus et des méthodes au cours de français, en renouant avec la tradition des auteurs recommandés et des savoirs fondamentaux en littérature. Ce travail de réflexion a effectivement été initié et alimenté par les revues didactiques (ou liées à la didactique) qui sont nées dans les années 70, en même temps que le champ de la didactique du français (*Le français aujourd'hui, Repères, Pratiques, Langue française, Poétique, Etudes de linguistique appliquée*).

Ainsi que le souligne Lits (1989), les programmes du réseau officiel et du réseau libre ne mentionnent qu'épisodiquement la poésie. Dans le programme que propose le premier en 1984, il est demandé de préparer un cours « en relation avec l'histoire de la littérature », et d'aborder la poésie lyrique, mais les consignes méthodologiques ne sont guère explicites. Il est requis d'« analyser les caractères spécifiques à chacun des genres », ce qui se résume à trois notions : les *connotations*, les *figures* et la *prosodie*. Des « travaux à caractère poétique » semblent également être suggérés, mais sans précisions méthodologiques. En bref, dans ce programme, l'enseignement de la poésie est laissé à la discrétion du professeur. Même la bibliographie ne mentionne pas d'ouvrages de référence ou de propositions didactiques qui combleraient les lacunes du document. La seule précision apportée concerne le corpus :

Le professeur choisit des extraits de douze des auteurs suivants, en veillant à illustrer les différentes écoles qui se sont succédé : troubadours et trouvères (brièvement), Villon, Du Bellay, Ronsard, un poète baroque, Vigny, Hugo, Nerval, Baudelaire, Verlaine, Lautréamont, Rimbaud, Mallarmé, Valéry, Apollinaire, Péguy, Eluard, Aragon, les principaux poètes français de Belgique (p.34).

Les programmes de l'enseignement catholique sont moins contraignants sur le plan des contenus, mais affichent des préoccupations méthodologiques. La théorie du

signe de Saussure, le schéma de la communication de Jakobson, Barthes, Propp et d'autres remportent un franc succès. Les ouvrages à visée didactique (Adam 1989), et l'un des principaux manuels du moment, *Français 5/6*, y font référence. La poésie y est définie dans la ligne des travaux de Jakobson, et y est introduite dans le cadre d'une présentation de la sémiotique saussurienne.

La lecture littéraire, elle est pleinement reconnue comme une activité de compréhension et de création, recherchée pour elle-même. Les années 1980 et 1990 sont les « années lecture » (Dufays et al. 2005 : 33), du moins dans l'enseignement catholique : dès 1980, il est affirmé que « le texte n'existe véritablement que dans et par la lecture ». Cette nouvelle conception du texte en classe invite assez logiquement les enseignants à adopter une pédagogie plus centrée sur l'élève : dans la mesure où celui-ci doit être partie prenante dans la construction d'une hypothèse de lecture, ses impressions, ses attitudes face au texte doivent être prises en compte. Une nouvelle didactique de la poésie commence à émerger, mais ne sera véritablement fondée qu'à partir des programmes de 1999.

1.4 De 1999 à aujourd'hui : l'ère des compétences

Si au fil des périodes, les objectifs liés à la lecture des textes et à la définition de la littérature se sont peu à peu définis, on peut dire que l'enseignement de la poésie et la lecture du texte poétique n'ont fait l'objet d'aucune prescription spécifique dans les programmes (même si c'était le cas dans l'ouvrage d'Adam et dans le manuel *Français 5/6*). Canvat et Legros (1997 : 21) ont estimé qu'au moment de l'écriture de leur article, en 1997, soit à la veille de la mise en place des nouveaux programmes, l'enseignement de la poésie recouvrait des pratiques éclectiques, qui, du fait d'absence de réel objectif « final » qui les articulerait les unes avec les autres, revenaient à enseigner « de la poésie », ou bien « du français, avec la poésie », et non « la poésie » elle-même.

Le Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* (1999 : 11), considère que la maîtrise et la reconnaissance des éléments constitutifs des différents types de textes ainsi que des principaux courants sont considérées comme des compétences à certifier à la fin des humanités. Cependant, aucune prescription spécifique à la poésie n'apparaît, que ce soit dans ce référentiel ou dans les nouveaux programmes de français. Par contre,

deux manuels consacrés exclusivement à la poésie feront des propositions pratiques, que nous déploierons ultérieurement.

1.4.1 Lire le texte (poétique) : une compétence terminale

1.4.1.1 Résumé des prescriptions du Référentiel « Les compétences terminales et savoirs requis en français » (1999)

Plusieurs compétences doivent être certifiées à la fin de l'enseignement secondaire, et ce, pour tous les réseaux. Des programmes ont été rédigés pour chacun d'eux, et le point suivant sera consacré, justement, à celui que propose le réseau libre catholique. A l'échelle de la Belgique francophone, on compte trois types de compétences terminales (lire, écrire ainsi que parler/écouter) et trois « familles » de savoirs disciplinaires (sur la langue, sur la littérature et sur l'art, ainsi que sur l'homme et le monde). Pour l'heure, nous reformulerons uniquement les compétences dont la certification semble essentielle en lecture¹³ (dans la mesure où l'objet didactique qui nous intéresse est l'interprétation de textes poétiques) :

- Orienter sa lecture en activant des connaissances relatives aux types et aux genres de textes, sur l'auteur et son époque, en analysant son propre projet de lecteur et en observant éventuellement le paratexte,
- Construire du sens en deux étapes : en saisissant d'abord le sens littéral du texte et en le résumant (étape de la compréhension), en suite en interprétant le texte lorsqu'il dit autre chose que ce qu'il semble vouloir dire au premier abord. Ceci implique de recourir à des éléments internes et externes au texte (connaissances langagières, générales, littéraires et artistiques),
- Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) qu'il adopte, ainsi que le destinataire, identifier des valeurs inhérentes au texte et l'idéologie qui les sous-tend éventuellement.

En définitive, nous pouvons inférer de ces prescriptions que la didactique de la poésie se donne comme objectif de former les élèves à l'analyse méthodique de ces textes spécifiques et de donner à comprendre l'aventure poétique dans son évolution. Ceci implique de diversifier le corpus de textes étudiés, afin de donner à voir la poésie

¹³ L'intégralité de la section « Lire » se trouve en annexe. Le lecteur y trouvera toutes les compétences associées à la lecture des textes, puisque nous avons, pour notre part, sélectionné et reformulé l'information.

dans sa diversité et d'en arriver à une définition nuancée, et non définition unique (par exemple celle de Jakobson). Il s'agit, en outre, de former des « amateurs éclairés », ce qui nécessite l'installation de savoirs de références, que Canvat et Legros appelaient déjà de leurs vœux en 1997 :

- des savoirs sociaux (sur le champ littéraire et ses conflits de valeurs, sur le paratexte, l'image des poètes, les modes de lectures...),
- des savoirs techniques spécifiques au texte poétique (syntaxiques, sémantiques, métriques, génériques, rhétoriques, voire narratologiques ou typographiques)
- des savoirs culturels sur l'histoire de la poésie (les différents courants, les notions et les grandes figures qui y sont attachées), mais également sur l'histoire en général (afin de lier l'apparition des diverses tendances à des éléments contextuels).

1.4.1.2 Approches du texte poétique préconisées par le *Référentiel*

Dans la mesure où le référentiel demande aux élèves d'orienter leur lecture et puis seulement de construire du sens en comprenant puis en interprétant le texte, nous pensons retrouver ici les trois phases de l'approche herméneutique proposée par Riffaterre (précompréhension, lecture heuristique, lecture rétroactive). En effet, ce dernier suggérerait de tenir compte, dans un premier temps, des impressions, du projet de lecture, ensuite, de parcourir une première fois le texte et de dégager une première hypothèse de lecture en mobilisant des connaissances déjà-là, et des infos tirées du paratexte, et enfin, de vérifier cette hypothèse lors d'une lecture rétroactive consistant en un décodage structural. Ici, il n'est pas question de remonter à la proposition qui génère tout le poème (matrice), mais simplement de multiplier les lectures à différents niveaux (intuitif puis structural), afin de vérifier, au fil des mots, une hypothèse initiale.

Cette proposition intègre également, dans une mesure tout aussi importante, les approches immanente, contextuelle, et intertextuelle dans la mesure où l'étape de la compréhension est de nature interne, et celle de l'interprétation tant interne qu'externe : le recours aux connaissances langagières, générales, littéraires et artistiques est présenté ici comme moyen d'argumenter des inférences. Ces approches contextuelles touchent à la sociologie de la littérature (savoirs conceptuels sur la littérature, sa fonction sociale, les genres, la lecture littéraire), à la biographie de l'auteur, supposé être une « grande figure » d'un courant littéraire (influence de

l'approche exégétique, voire de l'approche psychocritique dans certains cas). Quant à l'approche intertextuelle, elle est suggérée lorsqu'il est demandé à l'élève « d'associer les textes à une tendance, un courant esthétique, une époque, voire un auteur ».

1.4.2 Le programme du 3e degré général de l'enseignement libre catholique

1.4.2.1 Résumé des prescriptions

Les nouveaux programmes du troisième degré de transition de l'enseignement catholique envisagent la formation littéraire tant du point de vue de l'approche discursive des textes (fiche 5) que dans son rôle social de « facteur d'initiation à la vie culturelle » (Dufays, Gemenne & Ledur 2005 : 46). Les fiches 5 et 6 sont consacrées à l'une et l'autre de ces approches.

Les prescriptions de la fiche 5 portent toujours sur l'ensemble des textes littéraires, et non sur chaque genre de texte. Nous pouvons néanmoins affirmer que les enseignants sont tenus de faire lire un recueil de poésie et de contextualiser leurs séquences : la poésie sera donc vue en projet.

Dans cette fiche (voir annexes), on demande aux enseignants d'apprendre aux élèves à décoder un texte « problématique » de manière autonome, en ayant recours à des ressources telles que :

- les caractéristiques du contexte socio-historique de l'œuvre à analyser,
- certains types de représentations mentales (scénarios communs tirés de la vie privée, de l'intertexte littéraire, allusions et stéréotypes) ;
- des procédures d'analyse adaptées au type de texte à commenter (le programme développe des exemples liés à l'analyse du roman : analyse des types d'énonciation, de points de vue/focalisations...).

La lecture « au troisième degré » tresse diverses pratiques de lecture et permet une appréhension globale des textes, articulant démarches passionnelles (lecture au premier degré, qui repose sur l'identification aux personnages / aux sentiments décrits) et rationnelle (deuxième degré, qui suppose une analyse des procédés mis en place par l'auteur). Un passage de Catherine Tauveron est alors cité :

« Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à jouer différents rôles, liés aux enjeux mêmes de la lecture. Enumérons-en quelques-uns : le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le rôle du naïf qui accepte à croire (pour un temps) ce que l'on ne peut croire ; le rôle du gourmand qui « dévore » ce qu'il lit comme celui du gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstitue le puzzle, ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction, ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le rôle de l'arpenteur ou du géomètre

qui effectue des relevés méthodiques et précis ; le rôle du vagabond qui se perd dans les méandres du texte ; le rôle du critique d'humeur qui fustige et s'enflamme ; le rôle de l'érudit (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparence éloignées ; le rôle de l'historien qui replace ce qu'il dit dans son contexte... Autant de costumes qu'un lecteur – expérimenté plutôt qu'expert – sait revêtir (et, limites de la métaphore, revêt parfois en même temps...) » (Tauveron 1999).

Quant à la fiche 6, elle conseille aux enseignants d'aborder la notion de littérature en combinant différents éclairages : le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme histoire des formes, la littérature comme production d'un auteur, la littérature comme patrimoine à transmettre, la littérature comme lieu du jeu avec les normes, la littérature comme réservoir de valeurs et d'idées et la littérature et les autres arts (voir annexes).

1.4.2.2 Approches du texte poétique préconisées par les nouveaux programmes

Dans les nouveaux programmes, pas plus que dans le référentiel, nous ne trouvons de prescriptions spécifiques à la lecture des textes poétiques. Toutefois, la fiche 5 en fournit pour le texte littéraire, parmi lesquelles nous reconnaissons certaines approches du texte poétique précédemment évoquées. En premier lieu, cette dernière insiste sur les différents rôles du lecteur à travers une citation assez longue de Catherine Tauveron à ce sujet.

Cette fiche véhicule une conception de la lecture littéraire axée sur la réception, et présentée comme une « *activité de résolution de problèmes* » nécessitant le recours à des ressources (connaissances et savoirs conceptuels détaillés dans la fiche 6) et à des attitudes, où l'on pourrait reconnaître, entre autres, celles des trois dimensions mises en place dans le modèle du lecteur de Picard : le *lu* (« investissement du lecteur qui vit à travers l'œuvre lue des situations fantasmatiques, pulsionnelles participation à l'illusion référentielle, identification du lecteur »), le *lectant* (une analyse textuelle relativement objective, qui analyse les mécanismes mis en place par l'auteur, « construction active des significations par recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions, déchiffrement du sens global de l'œuvre ») et le *liseur* (un rapport particulier à l'objet-livre, « ancré dans le réel : la matière du livre, le temps, le lieu et le rythme de lecture »).

C'est ici aussi la lecture herméneutique qui est mise à l'honneur, l'interprétation étant définie comme la « construction active des significations par recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions ». Les lectures exégétique, contextuelles et intertextuelles sont également évoquées respectivement à travers les images, dans la fiche 5, du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire, de l'érudit qui rapproche des œuvres en apparence éloignées et de l'historien qui replace ce qu'il dit dans son contexte. La fiche 6, qui reprend les connaissances et savoirs conceptuels susceptibles d'être mobilisés au moment de la lecture « rétroactive » suggère également d'y recourir lorsque la littérature est présentée comme une histoire des formes, la production d'un auteur, le lieu du jeu avec les normes et un réservoir de valeurs et d'idées.

En effet, reconnaître les caractéristiques d'un courant littéraire, le style d'un auteur, le type et le genre d'un texte, ou des scénarios de l'intertexte littéraire impliquent une approche intertextuelle. Reconnaître une « vision du monde » représentative d'une tendance, d'un courant littéraire ou de manière plus large, d'un contexte socio-historique sont des aptitudes qui nécessitent une approche contextuelle.

On peut dire que ce programme se montre particulièrement fidèle aux exigences du référentiel sur ce point. Mais des prescriptions pour la lecture de textes autres que le roman restent nécessaires, et seront plutôt véhiculées par des manuels. En effet, c'est uniquement pour ce type de texte que des méthodes d'analyse sont prescrites dans la fiche 5 (étude des focalisations, de la structure narrative...).

2 Du côté des manuels

Comme nous l'avons précédemment annoncé, la lecture de textes poétiques n'a pas toujours fait l'objet de prescriptions claires dans les programmes, ce qui a appelé la mise en chantier de manuels explicitement dédiés à la poésie. Nous en connaissons au moins deux consacrés aux élèves de 5^e année secondaire : *Récit et poésie 5^e-6^e*, de la collection « Parcours et Références » (qui associe un manuel et un référentiel), et *La poésie, à quoi ça rime ?*, de la collection « Un passé pour aujourd'hui ». Quatre des cinq enseignants observés se sont appuyés sur l'un ou l'autre de ces manuels pour préparer

leur séquence (toutefois, les élèves n'utilisent pas les manuels), ce qui rend leur présentation d'autant plus essentielle.

2.1 La place de la poésie dans les manuels de français destinés au troisième degré

Pendant plus de vingt ans, les professeurs de français ont, pour la plupart, dédaigné les manuels, pour toutes sortes de raisons. La gêne occasionnée par le coût excessif des livres aux yeux des parents des élèves, le caractère discutable des sélections opérées au niveau du corpus de textes et, à un niveau plus large, au niveau de la présentation de l'information, le balisage préconçu opposé à la liberté et à la facilité offertes par les photocopies sont autant de raisons invoquées (Dufays 2003 : 55).

Le rejet des manuels est particulièrement marqué dans l'enseignement de la poésie, et ce pour deux raisons. D'abord, cette matière étant perçue comme le lieu de la liberté et de l'expression de la subjectivité, l'usage du manuel n'apparaît pas souhaitable, comme dans le cas des savoirs normés comme la grammaire, le résumé de textes ou l'écrit argumenté (Dufays 1999 : 3-14). Ensuite, l'enseignement de la poésie ne faisait pas encore l'objet de prescriptions claires, ce qui laissait aux enseignants une totale liberté, y compris celle de faire l'impasse sur cette matière. Si certains enseignants préféraient les anthologies aux manuels, la plupart ont eu recours aux photocopies.

Pourtant, selon Lits (1989 : 114), la relative discrétion des programmes était compensée par la place importante de la poésie comme texte lu et analysé ou comme point de départ d'exercices d'écriture, dans les manuels. Par exemple, les deux volumes du manuel *Français 5/6* (éd. De Boeck) avaient consacré soixante pages à la fonction poétique et à une réflexion sur la poésie comme genre spécifique.

2.2 Examen des deux premiers manuels belges explicitement dédiés à la poésie

Deux manuels ont été mis en chantier dans la foulée de la rédaction des nouveaux programmes : *Récit et poésie 5^e-6^e*, ainsi que *La poésie, à quoi ça rime ?* Le premier s'inscrit dans la collection « Parcours et Références », qui associe des manuels (proposant des séquences didactiques) et des référentiels (ouvrages de référence). Deux manuels sont consacrés à la poésie (l'un consacré au second degré, l'autre au troisième), et un référentiel est dédié à la littérature (les chapitres 25 à 30 y retraçant

les grandes tendances de l'évolution des formes poétiques selon les époques). Dans l'esprit des concepteurs du manuel, ces deux ouvrages doivent être nécessairement associés : l'utilisation du manuel seul reviendrait à approcher la poésie uniquement du point de vue des compétences, et l'utilisation du référentiel seul la limiterait au point de vue du savoir. Or, ces deux approches sont indissociables. D'ailleurs, lorsqu'une connaissance théorique est liée à un courant ou une notion, le manuel renvoie les élèves aux pages concernées dans le référentiel.

Le référentiel envisage l'essentiel des connaissances utiles sur l'histoire de la poésie française à travers les périodes et les courants successifs. Ensuite, il présente les techniques de métriques et de la prosodie, ainsi que les principales formes fixes. Enfin, il compare les diverses représentations du poète et de la poésie dans les discours des poètes eux-mêmes. Outre le chapitre poésie, les passages consacrés aux notions de littérature, de patrimoine culturel et ceux dédiés aux jeux avec les normes et les codes concernent également la poésie (Dufays 2003 : 58).

Le manuel *La poésie à quoi ça rime* a été conçu autour du postulat de Collot (1989), selon lequel toute expérience poétique engage trois instances : un sujet écrivant, un rapport au monde, une pratique spécifique du langage (qui peut se distinguer du langage ordinaire). Les auteurs ont pensé le manuel à partir de trois questions portant sur les liens unissant les rapports entre ces pôles :

- Quels sont les rapports entre l'expression du moi et la représentation du monde ? Il est question d'une réalité perçue, vécue, et non de la réalité objective,
- Quels sont les rapports entre l'expression du moi et le travail de l'écriture ? le « je » poétique ne se confond pas avec le « je » autobiographique,
- Quelles traces du réel peuvent être identifiées dans l'écriture ? Tout texte poétique comporte une dimension de réel et une dimension d'écriture, mais selon les courants littéraires, les poètes ont mis l'accent tantôt sur l'une tantôt sur l'autre.

Au fil des siècles, les poètes ont privilégié tour à tour l'une ou l'autre de ces instances par rapport aux autres : tantôt le sujet (c'est le cas des courants baroque, classique et romantique), tantôt le langage (les parnassiens et les symbolistes), tantôt un monde réinventé (les surréalistes). Le manuel montre cette évolution dans les chapitres deux à quatre.

Nous ne rendrons pas compte de ces chapitres, étant donné que nous ne nous intéressons pas de manière privilégiée à l'un des courants, mais nous donnerons un aperçu du chapitre consacré au symbolisme, lorsque nous décrirons la séquence de Katherine, l'un des professeurs partenaires, qui s'est inspirée du manuel pour préparer ses leçons. Nous nous attarderons uniquement sur le chapitre un, « Entrez en poésie ! », qui vise à définir le genre poétique et à mettre en place une grille de lecture applicable à tout texte.

Bien que les démarches des deux manuels soient très différentes (ce que nous montrerons), elles se rejoignent en deux points. D'abord, ils mettent en place une démarche progressive amenant à une définition de la poésie, ainsi qu'à une grille de lecture applicable à tout texte. Ensuite, ils montrent la nécessité de contextualiser l'enseignement de la poésie, dont le sens ne va pas de soi pour des adolescents aujourd'hui. Par contre, si les deux manuels semblent solliciter la participation des élèves et la co-construction des savoirs, dans les faits, les consignes des tâches et le discours des auteurs ne s'interprètent pas de la même façon.

2.2.1 Comparaison des grilles de lecture proposées

2.2.1.1 Récit et poésie 5^e-6^e

En tout premier lieu, les auteurs suggèrent de laisser les élèves analyser un poème de leur choix « à leur manière ». Cette activité à valeur « diagnostique » permettra à l'enseignant de mettre en évidence les limites d'une lecture « spontanée » pour ensuite installer les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'analyse de poèmes.

Ils proposent une méthode d'analyse en trois temps (décrire-comprendre-interpréter), dont nous relevons ci-dessous la structure de base et les éléments saillants (Dufays, Rosier et al. 2003 : 184-201) :

- Décrire:
 - Les premiers effets de lecture
 - Quelles sensations sonores ce texte produit-il sur vous ?
 - Quelle atmosphère, quelles impressions globales ressentez-vous à la première lecture? De quoi le texte semble-t-il parler ?
 - Le rythme
 - Le type de poème et de strophes

- Le poème appartient-il à un type formel identifié ?
 - Est-il découpé en strophes ? Celles-ci sont-elles régulières ? Quelle est leur taille ?
- Les vers
 - Le poème est-il découpé en vers ?
 - Si oui, ceux-ci sont-ils réguliers ?
 - S'ils sont réguliers, de quelle longueur sont-ils ?
- La ponctuation
 - Comment se présente la ponctuation ?
 - Quel(s) effet(s) cet usage de la ponctuation exerce-t-il ?
- o Les sonorités
 - Le texte est-il rimé ?
 - Si oui, de quelle nature sont les rimes ?
 - Comment sont-elles disposées ? Sont-elles régulières ou non ? Si oui, sont-elles plates, croisées, embrassées... ?
 - Quelle est leur richesse ? Combien y a-t-il de rimes riches, de rimes suffisantes et de rimes pauvres ? Et quelle proportion de rimes pour l'œil et de rimes pour l'oreille ?
 - Y a-t-il alternance de rimes féminines et masculines ?
- o Les champs sémantiques
- Comprendre : « lecture interne ou structurale », basée sur les rapports entre éléments du texte, « produire des hypothèses de sens qui se fondent seulement sur la connaissance de la langue française et des stéréotypes de la culture générale » :
 - o Dans le cas d'un poème « narratif », comme « L'Albatros » de Baudelaire
 - Identification du type de poème (épique, lyrique, didactique, satirique...) et de la structuration du propos
 - Identification des structures thématiques élémentaires (les champs sémantique et les structures logiques les reliant entre eux)
 - Identification de la structure linéaire
 - Le cadre spatio-temporel et les personnages
 - Caractérisation des acteurs (relevé des épithètes et appositions) et des relations qu'ils entretiennent ensemble (situation initiale)
 - Découpage du récit en phases / actions
 - Identification de la crise / de l'élément perturbateur
 - Comment la crise évolue-t-elle (situation finale)
 - Dans quelle mesure retrouve-t-on des scénarios connus ?
 - Identification de la structure discursive et idéologique
 - o Dans le cas d'un poème hermétique, comme « A la nue accablante » de Mallarmé :
 - Relever les champs sémantiques,
 - Décrire la construction du sens des phrases,
 - Comprendre sens grammatical / symbolique,
 - Faire une lecture poétique.

- Interpréter : « ouvrir le sens du texte en le mettant en rapport avec des connaissances plus ou moins spécialisées, qu'il faut aller chercher dans des ouvrages de référence »
 - o Lectures externes rétrospectives
 - Lecture intertextuelle, « fondée sur la connaissance d'autres textes (écrits par d'autres) dont on peut trouver des traces, explicites ou non, dans le texte qui nous occupe »
 - Lecture co-textuelle, « fondée sur la connaissance des autres textes de l'auteur »
 - Lecture socio-historique, « fondée sur la connaissance des événements collectifs et de l'état de la société qui prévalaient lorsque le texte a été écrit »
 - Lecture biographique, « fondée sur la connaissance d'éléments de la vie de l'écrivain »
 - Lecture psychologique ou psychanalytique, « fondée sur les concepts de la psychoanalyse et d'autre part sur la connaissance du moi intime du poète, notamment de sa structure familiale et de ses relations à ses parents,
 - o Lectures externes actualisantes (basées sur des connaissances propres au contexte de réception)

Les auteurs (Dufays, Rosier et al. 2003 : 184-201) suggèrent encore une quatrième étape, présentée comme facultative car très critiquée par certains chercheurs : *déconstruire / disséminer*, c'est-à-dire « exploiter au maximum les répétitions et parallélismes/oppositions pour ébranler le sens clair qu'on a pu établir dans la démarche d'interprétation ». Toutefois, elle permet, selon eux, de sortir d'une compréhension « totalisante » qui réduit le sens du texte, comme dans les deux commentaires de *A la nue accablante...* de Mallarmé, donnés en exemple.

Dufays, Rosier et leurs collaborateurs (2003 : 184-201) suggèrent encore d'observer le paratexte du recueil dont est extrait le poème : cela peut parfois donner une indication sur le thème général du texte ou sur le projet artistique du poète : la couverture, le titre, la préface, la structure du recueil, les dédicaces.

2.2.1.2 La poésie à quoi ça rime ?

La grille de lecture proposée est centrée autour de trois grands axes : l'articulation sujet/monde/langage, l'analyse de l'expression des sensations, sentiments

et résonances existentielles, et la description du matériau poétique, au niveau des champs phonique, morphosyntaxique et sémantique. En voici les différentes étapes :

- Lire le poème plusieurs fois,
- S'assurer de la bonne compréhension du vocabulaire,
- Analyser la manière dont s'articulent le monde, le sujet et le langage (premier axe de lecture),
- Repérer l'expression de sensations, sentiments et résonances existentielles (second axe de lecture),
- Présentation de l'appropriation par le poète, du matériau poétique :
 - Du point de vue *phonique*, on étudie les sons et le rythme. Pour ce qui est des sons, on observera tant les répétitions sonores (assonances et allitérations), qui peuvent renforcer le sens du vers ou bien créer une harmonie imitative, que les rimes (qui rapprochent sémantiquement certains mots). Quant à la prosodie, elle permet de mettre certains éléments en évidence (notamment avant la césure),
 - Du point de vue *morphosyntaxique*, on étudie l'organisation de la phrase (et on repèrera ainsi les écarts de langue tels que les inversions, anacoluthes, chiasmes...), les indicateurs de temps et de personnes,
 - Du point de vue *sémantique*, on sera attentifs aux termes à trois niveaux : le registre de langue (soutenu, familier...), le registre thématique (champs lexicaux) et les déplacements de sens au ce soit au niveau du travail de l'image (comparaison, métaphore, métonymie, allégorie, personnification), ou à d'autres niveaux (oxymore, hyperbole, antithèse, hypallage, connotation...),
- Repérer les indicateurs de personnes, et repérer ce qu'ils apportent à l'interprétation,
- Observation du titre (lorsqu'il y en a un), du point de vue phonique et sémantique,
- Observation de la structure : comment évolue-t-on du début du poème à la fin ? Peut-on repérer un lieu d'articulation ?

2.2.2 Approches du texte poétique mises en avant dans chacun des manuels

Dans *Récit et poésie 5^e-6^e*, seule la phase de la compréhension est présentée comme une approche interne et structurale, alors que nous pensons que la phase de la description l'est aussi. En effet, dans la phase de *description*, les auteurs demandent de relever les premiers effets de lecture en observant la forme, le rythme, les sonorités et les champs lexicaux. La phase de *compréhension* comprend, quand à elle, deux étapes. D'abord, lier entre elles les observations précédemment réalisées pour en arriver à une première hypothèse de lecture et pour repérer les endroits problématiques qui nécessiteront ultérieurement le recours à des ressources extérieures au texte. Ensuite, produire des hypothèses de lecture qui se fondent sur la connaissance de la langue française et des stéréotypes de la culture générale.

Le fait de lier entre elles des observations de diverses natures pour formuler une hypothèse de lecture correspond à la démarche structurale. Mais la phase de *compréhension*, qui vise la formulation d'une hypothèse de lecture et l'identification de points d'incertitude à combler lors d'une lecture rétroactive est avant tout herméneutique. Les auteurs donnent deux versions de la grille pour cette étape, selon que l'on ait affaire à un poème narratif ou à un poème plutôt hermétique. Dans le premier cas, il est demandé de proposer une structure du propos, d'identifier les personnages, de repérer l'intrigue (situation initiale, élément perturbateur, situation finale), et d'éventuellement distinguer un sens grammatical et un sens symbolique (soit une pluri-isotopie, à la manière de Greimas). Dans le second, il est conseillé de lier entre elles les diverses observations (comme dans une approche structurale), de repérer les différentes phrases dans la strophe et de tenter, ici aussi, de formuler une hypothèse.

La phase de *l'interprétation* consiste à recourir à des éléments externes au texte : d'autres textes du même poète qui permettraient d'identifier des thématiques récurrentes (lecture cotextuelle), des textes d'autres poètes qui auraient pu influencer celui-ci dans le traitement du thème (lecture intertextuelle), des informations sur le contexte de production du texte (lecture socio-historique), des informations sur la vie du poète qui pourraient éclairer certains passages du texte (lecture biographique), ou sur les thématiques qui obséderaient le poète et qui prendraient source dans des traumatismes de la petite enfance (lecture psychologique ou psychanalytique). Nous reconnaissons ici les approches contextuelles (psychanalytiques et sociologiques), exégétique, et intertextuelle.

Les auteurs du manuel *La poésie, à quoi ça rime ?* proposent d'approcher le poème de façon fondamentalement différente. La première différence frappante entre les deux conceptions de l'analyse du texte poétique est l'absence, chez ces derniers, de la phase d'interprétation. Ce qu'ils appellent « interpréter » recouvre en fait les phases de description et de compréhension. La seconde différence réside dans une démarche qui leur est propre, et qui consiste à questionner la nature du langage poétique.

Dans *La poésie, à quoi ça rime ?*, il est demandé aux élèves de décrire le matériau poétique dans ses aspects phoniques (sons et rythme), morphosyntaxiques (organisation de la phrase, indicateurs de temps et de personnes) et sémantiques (registres de langue, champs lexicaux et déplacements de sens). Ensuite, il est prescrit de lier entre elles ces observations (en d'autres termes de rechercher des équivalences à la manière de Jakobson), d'observer en quoi le titre induit le texte, de décrire les éléments narratifs (l'intrigue et les personnages éventuels), et de délimiter la structure du propos de strophe en strophe. Nous sommes plus dans une logique herméneutique de formulation/vérification d'une hypothèse de lecture, mais plutôt dans une approche structurale.

Penchons-nous à présent sur les « deux axes de lecture » qui font la spécificité de cette grille : l'articulation sujet/monde/langage d'une part, et l'expression des sensations, sentiments et résonances existentielles d'autre part.

Le premier axe illustre l'approche référentielle, car il s'intéresse à la manière de signifier de la poésie. Citant Voiturier (1993 : 105), les auteurs définissent toute utilisation personnelle du langage véhiculant « une certaine façon de voir, de sentir et d'imaginer le monde » comme un engagement personnel et social (puisque le rapport conventionnel au monde est remis en question) ou comme un *langagement*. Ce premier axe apparaît, de prime abord, un peu subtil pour des élèves de 16/17 ans. D'ailleurs Katherine, qui a repris cette grille, ne s'attardera pas, préférant focaliser l'attention des élèves sur la recherche des champs lexicaux, des indicateurs de temps et de personne, la description des rimes et des sons, ainsi que la mise à jour d'une structure.

Quant au second axe, il ne suppose pas une familiarisation avec la vie du poète, le reste de son œuvre, ou les conditions socio-historiques de son époque, ou un courant littéraire (familiarisation qui passerait par la lecture de documents externes au texte). Il est « juste » demandé de décrire le « je » poétique à travers les indications du texte relatives aux cinq sens, aux sentiments et aux questions existentielles.

Toutefois, les chapitres du manuel sont consacrés aux différents courants littéraires et des activités sont proposées pour découvrir des grandes figures de l'aventure poétique ainsi que leur projet artistique. Les deux axes sont donc, in fine, présentés dans leur évolution sans qu'il soit explicitement précisé, dans le chapitre d'introduction « Entrer en poésie », qu'il faille systématiquement recourir aux approches intertextuelles, biographiques, psychanalytiques ou contextuelles face à un poème. On pourrait se demander si les élèves inféreront bien qu'une fois la nature de la poésie approchée grâce à cette grille, on peut rendre compte d'un rapport sujet/monde/langage spécifique à un poète, mais aussi représentatif d'un courant littéraire et d'une époque. Katherine ajoutera spontanément ces paramètres, en introduisant Baudelaire et le dandysme avant même de proposer l'interprétation de « Spleen » et de « L'ennemi ».

2.2.3 Propositions pour contextualiser l'enseignement de la poésie

2.2.3.1 Questionner/inventorier les représentations initiales des élèves sur la poésie et les poètes

Les auteurs du manuel *Récit et poésie 5^e-6^e* disent souhaiter combattre deux préjugés généralement associés à la poésie. Ils commencent par concéder le caractère peu significatif que peut revêtir, a priori, la lecture de poèmes pour un adolescent de 16-17 ans. Les programmes accordent effectivement de l'importance à ce type de texte alors que hors de l'école, les élèves n'en lisent pratiquement pas. En outre, la poésie est le cadre par excellence de l'expression de la subjectivité et il peut être difficilement concevable de chercher à développer une compétence à son propos.

Le premier chapitre de *La poésie à quoi ça rime s'ouvre*, lui aussi, sur un discours qui se veut contextualisé : les auteurs dressent l'inventaire des représentations supposées des élèves concernant la poésie, et de leurs éventuelles pratiques l'incluant (Carrozza-Zabus, Hardy et Robinet : 7):

Chacun se construit une idée de la poésie, largement véhiculée par l'école : bouts rimés faciles récités à l'école primaire, poèmes étudiés en classe, idée d'un certain vague à l'âme, de l'expression de sentiments ou, plus quotidiennement, attitude un peu en marge de la société (« c'est un poète ») ou encore une forme de dérision vis-à-vis d'une

pratique mystérieuse, incompréhensible. Peut-être, au contraire, avez-vous déjà une âme de poète et criez-vous à l'instar de Rimbaud « je veux être poète...Le poète est vraiment un « voleur de feu ». Vous écrivez en secret des poèmes pour dire votre mal, vos joies, ou vous avez déjà interprété un poème pour un concours...

Les auteurs concèdent d'emblée que la poésie reste une pratique marginale, qui ne connaît pas la diffusion économique du roman et de la nouvelle, « peut-être parce qu'elle déroute par rapport à la logique utilitaire, car elle appartient à un autre ordre de langage ». Ils ajoutent encore que, malgré tout, elle reste présente dans des revues (*Sources, Marginales, L'arbre à Paroles...*) ou des spectacles (aux Midis de la Poésie, au Théâtre Poème, à l'Atelier Poétique de Wallonie, à la Maison de la Poésie), et constitue, selon Perrier (1997), l'un des domaines les plus riches et les plus vivants de la littérature française. Enfin, les auteurs invitent l'élève à goûter aux plaisirs de la poésie, qui n'est pas si inaccessible qu'on pourrait le croire, et à enrichir les textes d'effets de sens nouveaux.

Alors que ce manuel présente magistralement des représentations supposées, les auteurs de *Récit et poésie 5^e-6^e* proposent, quant à eux, trois activités qui permettront de réellement interroger les représentations des élèves à l'égard de la poésie et des poètes, et de construire avec eux une définition du poétique.

D'abord, l'enseignant peut inviter les élèves à apporter un texte qu'ils considèrent comme poétique, le reproduire pour toute la classe et y ajouter des extraits de textes d'un autre genre (narratif, argumentatif, informatif)... Il s'agira de mener une réflexion en deux temps sur chacun des textes : on distinguera d'abord ceux qui appartiennent au genre poétique des autres, ensuite on extraira des différents poèmes les traits typiquement poétiques. Ils proposent encore de faire le même travail sur des textes que l'enseignant apporterait lui-même, et qui représenteraient différentes conceptions de la poésie et de son rôle. Ils suggèrent ainsi de comparer *La beauté* de Charles Baudelaire, *L'art poétique* de Paul Verlaine, *Liberté* de Paul Eluard et *Clown* d'Henri Michaux. Cet exercice permettra de montrer différents visages de la poésie. Enfin, les élèves peuvent également entrer en poésie par le biais de l'écriture. L'enseignant leur proposera alors d'écrire un poème de façon très libre : ni le thème ni la forme ne seraient imposés. Des divers textes, on extraira les représentations des élèves relatives à la poésie.

2.2.3.2 Se mettre en projet

Seul le manuel *Récit et poésie 5^e-6^e* propose explicitement de mettre les élèves en projet, et suggère des dispositifs.

D'abord, les projets centrés sur un seul poète ou un seul recueil, qui consisteraient, par exemple, à présenter à la classe un « coup de cœur », une opinion sur un auteur, un texte ou un courant sous la forme d'un plaidoyer ou d'un réquisitoire oral, qui serait fondé sur des arguments puisés dans les connaissances et habiletés développées au cours du parcours. Une autre variante serait de conclure ce parcours sur la rédaction d'une lettre au poète qui a changé la vie des élèves, à l'image de celles qui ont été publiées par Gallimard en 1992, sous le titre *Lettres à l'écrivain qui a changé ma vie*, et dont les auteurs donnent deux exemples dans le manuel.

Ensuite, il y aurait les projets centrés sur plusieurs auteurs ou recueils, qui consistent à concocter un dossier documentaire et critique sur un thème, un courant, plusieurs auteurs ou plusieurs recueils. Dans le cas où le travail porterait sur deux recueils (ou parties de recueils, si ceux-ci sont très volumineux) de poètes s'inscrivant (du moins partiellement) dans des courants différents, on peut ainsi imaginer un document en quatre parties :

- une introduction dans laquelle sont précisées les références des recueils (ainsi que les parties lues), où sont présentées les biographies et les bibliographies des deux auteurs, et où, surtout, les choix de ces auteurs et de ces recueils particuliers sont argumentés,
- une étude comparée des procédés formels et des styles caractérisant les deux recueils,
- une étude comparée des principaux thèmes ainsi qu'une interview fictive des auteurs à propos de la manière dont ces thèmes sont traités (les réponses seraient calquées sur des extraits de poèmes)
- une mini-anthologie (cinq poèmes par poète, brièvement présentés et, éventuellement, illustrés par une photo, un dessin ou une représentation d'œuvre d'art).

Ce dossier écrit pourrait servir de support à un exposé oral accompagné de projections d'illustrations. Les auteurs renvoient les élèves qui désirent réaliser un tel montage au manuel *Lire, écrire, dire...la poésie destiné au second degré*.

Enfin, d'autres idées de parcours sont évoquées, sans être développées : monter une exposition sur un thème, un courant ou un poète, lire l'œuvre d'un poète belge et le recevoir en classe et/ ou créer une page internet à son propos, (ré)écrire des textes poétiques, participer à un concours d'écriture poétique et/ou de critique poétique ou en organiser un.

2.2.4 Des contenus co-construits ?

Au niveau de la co-construction, une différence majeure nous frappe d'emblée, qui oppose les deux manuels : dans *La poésie à quoi ça rime ?*, les consignes données aux élèves contiennent de nombreux éléments de réponse et sont suivies de la « bonne » réponse, tandis que dans *Récit et poésie 5^e-6^e*, on trouve, comme dans l'autre manuel, une grille de lecture des poèmes, parfois des suggestions de pistes pour construire des réponses, mais pas de réponses « toute formulées » ni de synthèses, ce qui implique un travail de théorisation en classe.

Dans *La poésie à quoi ça rime*, il est proposé d'entrer en poésie en deux phases : dire et écouter la poésie pour saisir son rythme et sa musicalité d'abord, le bain de textes diversifiés pour en arriver à une définition du genre ensuite. Les textes proposés illustrent diverses conceptions (et époques) de la poésie. La consigne contient beaucoup d'éléments de réponse : « Par quels thèmes (amour, nature, mort...) certains de ces textes se rapprochent-ils ? Par quelles techniques d'écriture (forme, vers, utilisation d'images...) certains se ressemblent-ils ? [...] A ce stade, risquez une définition personnelle de la poésie ». La « réponse » se trouve directement sous la consigne :

L'analyse qui précède vous permet de repérer quelques traits permanents qui distinguent les textes poétiques :

1. Le langage des poèmes se distingue du langage ordinaire. Les mots s'assemblent autrement, le texte est découpé en différentes parties qui ne sont pas des paragraphes, la mise en page est particulière, on répète des sons dans le texte, etc. La poésie, c'est une pratique spécifique du langage. Cette différence dans l'écriture modifie les attentes du récepteur : les poèmes étonnent le lecteur, qui les voit différemment et ne peut les aborder comme une recette de cuisine, un mode d'emploi ou un article de journal.
2. Par ailleurs, la réalité n'est pas décrite de la même manière dans un poème ou dans un billet d'humeur journalistique. La poésie, c'est aussi un certain rapport au monde. Les deux éléments que nous venons d'isoler rejoignent la définition étymologique de la poésie. Poésie vient du verbe « poiein » qui signifie « faire ». Le terme « poiesis » désigne, en grec, tous les types de création, aussi bien manuelle qu'intellectuelle. Aristote, dans la *Poétique*, affirme que la poésie a pour but de représenter le réel (mimesis) à l'aide de moyens langagiers précis : les vers. Mais, comme vous avez pu le constater, le rapport au monde dans la poésie ne tient pas toujours de la description du réel.

3. Le poète choisit de conjuguer comme il sent la pratique personnelle du langage et une certaine façon de voir, de sentir ou d'imaginer le monde. Comme le souligne Michel Voiturier (1993) : « qui dit utilisation du langage dit aussi « langage » ». En d'autres termes, il y a dans les textes créés, d'une part implication personnelle, d'autre part implication sociale

En résumé, toute expérience poétique engage donc au moins trois termes : un certain rapport au monde, une présence du sujet écrivant, une pratique spécifique du langage. Dès lors, toute tentative de lecture des textes poétiques devrait essayer de comprendre la solidarité entre ces trois termes.

Ensuite, cette affirmation est démontrée à l'occasion d'une comparaison entre langage poétique et langage pictural. Il est demandé aux élèves de comparer trois tableaux représentant une femme couchée (*Les baigneuses* de Renoir, *La Maya nue* de Goya, *La baigneuse* de Magritte) et de relever, à chaque fois, les éléments qui relèvent du réel, et les transformations. Il apparaît que l'art ne représente pas toujours le réel : il est des cas où un univers neuf et différent est créé. Le manuel invite l'élève à mieux comprendre les techniques spécifiques à la poésie pour représenter le réel ou s'en écarter. Il est demandé de comparer « Le cygne » (Prudhomme) et « Le sonnet du cygne » (Mallarmé), en deux temps : d'abord relever, chez l'un et chez l'autre, les éléments du réel qui pourraient être portés à l'écran, photographiés ou peints (donc les éléments du réel objectif), ensuite différencier les éléments qui ne sont pas transposables dans un autre mode d'expression. Il apparaîtra ici que tout poème comporte une dimension de réel et une dimension d'écriture.

Afin de percevoir la *sensibilité du sujet écrivant en poésie*, il est conseillé de réfléchir au sujet de divers textes : quelques poèmes, « Tristesse » (Musset), un extrait de la « Consolation à M. Du Périer » (Malherbe), le célèbre vers de Baudelaire « je suis le roi d'un pays pluvieux », mais également un extrait d'une interview (2001), dans laquelle Jacques Reda distingue le *sujet autobiographique* du sujet de l'énonciation en poésie, et la citation de Rimbaud « je est un autre ». D'emblée, les auteurs annoncent que pour décrire le sujet écrivant, trois repères sont pertinents : le senti, l'imagé et le singulier. Les auteurs invitent les élèves à relever, dans plusieurs poèmes, ce qui a trait à l'une ou l'autre de ces composantes. Le *senti* se décline en trois niveaux : le physique (les cinq sens), le psychologique (les sentiments) et l'existentiel (le ressenti profond). L'imagé est introduit par la définition de l'éloquence dans l'*Encyclopédie* de Voltaire :

Quiconque est vivement ému voit les choses d'un autre oeil que les autres hommes. Tout est pour lui objet de comparaison rapide et de métaphore: sans qu'il y prenne garde, il anime tout, et fait

passer dans ceux qui l'écoutent une partie de son enthousiasme. Un philosophe très éclairé a remarqué que le peuple même s'exprime par des figures (...) Ainsi dans toutes les langues, « le coeur brûle, le courage s'allume, les yeux étincellent, l'esprit est accablé, il se partage, il s'épuise, le sang se glace, la tête se renverse, on est enflé d'orgueil, enivré de vengeance » : la nature se peint partout dans ces images fortes, devenues ordinaires.

Ensuite, il est demandé d'analyser les éléments relevant de l'imagé dans un extrait du « Cantique des Cantiques » et le poème « Je vais te dire un grand secret » d'Aragon, et de réfléchir sur le degré d'adéquation des formules utilisées. Quant au *singulier*, il est défini comme plus englobant et renvoie, en quelque sorte, au style d'un poète : « le singulier, c'est ce qui est propre et unique à chacun dans l'utilisation des matériaux, le rapport sujet/monde/langage, ainsi que le senti et l'imagé ».

Pour terminer, les auteurs du manuel laissent la parole aux poètes, et à leurs définitions de la poésie... toujours pas aux élèves. Du début à la fin du chapitre, si ces derniers sont sollicités pour classer des poèmes, construire une définition de la poésie, comparer des représentations picturales ou repérer la dimension d'écriture dans deux poèmes sur le thème du cygne, la définition de la poésie comme fait de langage et comme réalité vécue suit de près les consignes qui, toujours, orientent les apports des élèves. Parfois, la démarche est explicitement déductive, comme dans le cas du bain de textes visant à analyser le sujet écrivant : les trois catégories d'analyse (le senti, l'imagé, le singulier), n'ayant pas encore été évoquées, sont données d'emblée, et ne doivent donc pas être inférées, mais illustrées. De même, les textes sélectionnés pour chaque exercice font apparaître de manière évidente les éléments à observer, et peu d'occasions sont laissées à l'élève de sortir du cadre de la consigne.

Chapitre 3. Cinq façons d'enseigner la poésie : comparaison des objets effectivement enseignés

Dans ce chapitre, nous comparerons les manières dont les cinq enseignants que nous avons observés abordent la poésie. Pour ce faire, nous commencerons par présenter leurs séquences respectives. Nous avons extrait des différents synopsis les grandes étapes de ces séquences ainsi que le temps consacré à chacune d'elles (c'est à cette fin que nous avons placé des indicateurs de temps dans la colonne « repères » des synopsis).

Ensuite nous préparerons le travail de comparaison en déterminant comme points de repères neuf *types d'activités* (par exemple lire ou écrire des poèmes) qui nous ont permis de coder les différentes unités mises au jour dans les synopsis. Ce codage nous permettra de repérer les activités qui apparaissent de manière récurrente dans toutes les séquences, celles auxquelles on consacre le plus de temps et de comparer les contextes particuliers dans lesquels une même activité peut s'actualiser.

Les modalités qui apparaissent comme dominantes pourront peut-être être mises en relation avec une tradition de l'enseignement de la poésie (dont nous avons donné un aperçu dans le chapitre précédent) ou avec les prescriptions des nouveaux programmes.

Enfin, nous comparerons les approches du texte poétique adoptées par les cinq enseignants en cherchant à établir les influences théoriques les plus prégnantes (herméneutique, structurale, biographique, contextuelle...) et à déterminer dans quelle mesure celles que nous identifierons rejoignent les prescriptions des nouveaux programmes ou les propositions des manuels scolaires.

1 Présentation des séquences

Dans la mesure où nous étudions les pratiques effectives, et où, par conséquent, nous ne donnons aucune directive aux enseignants (qui ignorent quelles pratiques, au juste, nous observons), les séquences enregistrées diffèrent dans leur durée (de 150 à 600 minutes) et dans leur sujet. Alors que certains enseignants se sont donné pour objectif d'entrer en poésie et de définir les caractéristiques du genre (c'est le cas de deux enseignants dont nous parlerons), d'autres ont étudié un courant littéraire (symbolisme ou surréalisme) à travers des poèmes. Les séquences ont au moins ceci de commun qu'elles incluent l'interprétation d'un poème. Nous avons réalisé un « tableau synoptique » de chacune des séquences, inspiré de l'outil synopsis mis au point par l'équipe du GRAFE¹⁴ (Schneuwly, Dolz & Ronveaux 2006), afin de comparer les contextes dans lesquels prennent place ces analyses.

Toutes les séquences visent une introduction à la poésie : une méthode pour l'aborder (presque toujours une « grille ») et / ou la découverte des particularités du langage poétique. Pour deux d'entre elles, un second objectif entre en jeu : découvrir un courant littéraire à travers la poésie (soit le surréalisme, soit le symbolisme).

1.1 Caroline : découvrir la poésie à travers un projet

Cette enseignante est la seule qui enseigne la poésie à travers un projet écrit au choix : analyser cinq poèmes d'un même recueil (selon une méthode apprise en classe) ou composer une anthologie de textes autour d'un thème. Cette anthologie devait comporter dix textes accompagnés d'un commentaire. Il est important de signaler que Caroline et ses collègues travaillent habituellement par projets : ils ont mis au point des parcours communs et ont co-construit les grilles d'évaluation pour chaque projet (voir annexes). Les élèves doivent rendre un certain nombre de travaux pour chaque compétence et réaliser eux-mêmes, avec l'aide du professeur, leur « feuille de route » (voir annexes). Les deux projets envisageables pour aborder la poésie certifient la compétence « Analyser différents types de textes ».

Dès la première leçon, Caroline a présenté les objectifs de la séquence : préparer les élèves à la réalisation d'un projet écrit au choix, qui certifiera la compétence relative

¹⁴ Groupe de Recherche d'Analyse du Français Enseigné, localisé à l'Université de Genève

à l'interprétation du texte littéraire, mais aussi les amener à réfléchir à ce que l'enseignement de la poésie peut apporter à un jeune aujourd'hui.

Elle a fait remplir un questionnaire qui interroge les représentations initiales de la classe sur la poésie et sur le poète. Les conceptions classiques et romantiques qui ont été massivement exprimées ont amené l'enseignante à préparer un bain de texte « visuels », en vue de saisir l'essence de la poésie au-delà de ses manifestations les plus contrastées (« Spleen » de Baudelaire, le calligramme « Il pleut » d'Apollinaire, un logogramme de Dotremont). Caroline est donc entrée en poésie à travers un bain de textes. Elle a également invité les élèves à composer un quatrain d'alexandrins en classe afin de démythifier le travail du poète.

Ensuite, Caroline a accompagné les élèves, depuis le choix de leur sujet jusqu'à la découverte de problèmes et de difficultés au moment de la rédaction. Pour aider les élèves à formuler un projet, elle a organisé une excursion dans une bibliothèque universitaire proche. Une séance d'information sur l'utilisation du catalogue en ligne y a été donnée afin de montrer comment rechercher un livre et se renseigner sur sa disponibilité dans les bibliothèques de Charleroi. Les élèves ont appris comment chercher efficacement des informations. Ceux qui le désiraient ont eu l'occasion d'obtenir une carte de lecteur et de louer le recueil qu'ils analyseraient ou des anthologies qui les aideraient à réaliser la leur. Cette excursion n'a pas été filmée et ne sera donc pas analysée, mais il nous semblait important de la mentionner au moment de la présentation du dispositif d'accompagnement différencié.

L'enseignante a également fait référence à un site internet (« Fralica »), qui propose, pour chaque projet, des consignes, de la documentation sur les courants littéraires et leurs grandes figures, mais surtout des grilles d'évaluation dont les élèves sont invités à prendre connaissance avant de se lancer dans la tâche.

Caroline a distribué une grille de lecture présentée comme « un outil » pour analyser et commenter des poèmes (donc, une méthode utile pour réaliser les deux types de travaux) et elle a invité les élèves à l'appliquer à un poème de Norge, « Fers, aciers et métaux ».

Enfin, la séquence s'est terminée sur un débat sur la fonction de la poésie aujourd'hui. Ce débat s'appuyait sur une confrontation des arguments avancés dans deux articles de *La libre Belgique* (voir annexes) : « Un poète vit en chacun de nous » de N. Etchar (17 mars 2008) et « Vas-y, ma vieille » de L. Noullez (12 mars 2008) ! Pour le

dire vite, le premier article défend l'idée que la poésie classique est éternelle et montre qu'elle reste toujours très actuelle, tandis que le second analyse les rapports entre poésie et slam.

Nous avons réalisé un organigramme hiérarchique représentant les grandes étapes de la séquence de Caroline. Comme nous pouvons le voir, ce projet est à la base de l'organisation de toute la séquence :

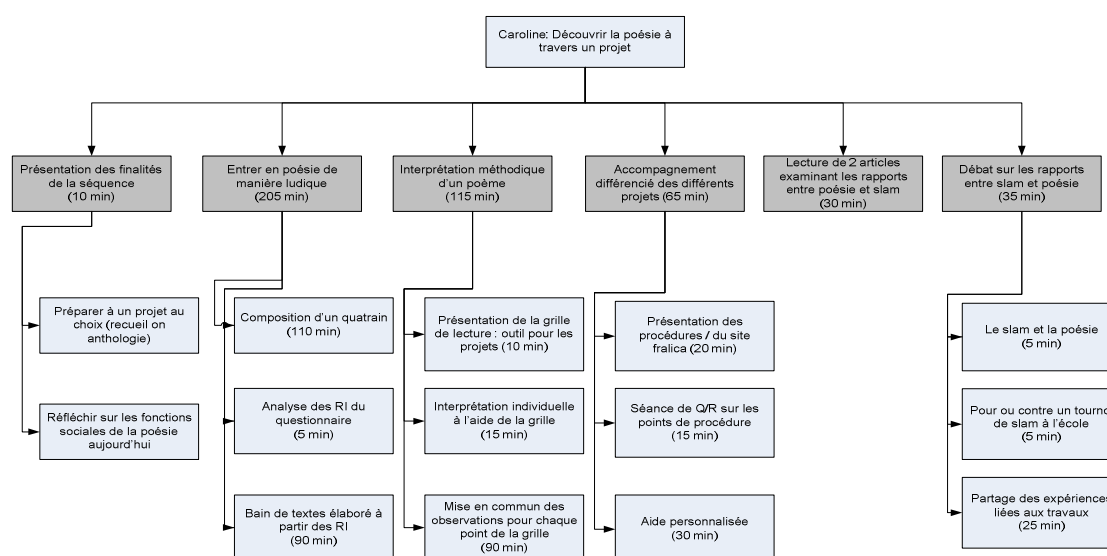


Figure 5 : Les grandes étapes de la séquence de Caroline

1.2 Katherine : réfléchir aux spécificités des textes poétiques et apprendre une méthode d'analyse à travers le commentaire de textes baudelairiens

Katherine voit peu de poésie en cinquième année, car, d'une part, elle privilégie d'autres matières qui parlent davantage aux élèves (comme l'argumentation, le théâtre) et d'autre part, elle estime manquer de temps, dans la mesure où elle entreprend de nombreux projets et excursions avec ses élèves. Cette séquence vise donc à initier rapidement les élèves aux particularités du langage poétique et à l'univers d'un grand poète : Baudelaire.

La séquence s'ouvre sur un partage des représentations initiales : les élèves, qui devaient apporter un texte qu'ils considéraient comme poétique, l'ont lu face à la classe

en argumentant leur choix. L'enseignante a pris des notes au tableau durant ces échanges, et a proposé une définition de la poésie à partir des apports des élèves.

Ensuite, Katherine s'est donné pour objectif de faire découvrir les spécificités du langage poétique en trois étapes. D'abord, montrer l'importance de la subjectivité et du jeu avec le langage en poésie en comparant un poème de Cendrars au fait divers qui l'a inspiré. Ensuite, définir magistralement la fonction poétique du langage en rappelant le schéma de Jakobson. Enfin, montrer diverses facettes du langage poétique à travers un bain de textes: l'imagé, les figures de style...

Katherine a dicté une grille de lecture (inspirée de celle proposée dans le manuel *La poésie à quoi ça rime*) et l'a appliquée à un poème de Verlaine : « Le piano que baise une main frêle ». Les élèves ont encore pu s'exercer sur deux textes de Charles Baudelaire : « L'ennemi » et « Spleen ». Si l'analyse de « L'ennemi » se voulait encore guidée, l'enseignante a présenté celle de « Spleen » comme une « répétition générale » de l'interrogation à venir.

Mentionnons encore que Baudelaire a été présenté à travers trois de ses portraits et à travers des citations de Sartre que Katherine a donné à discuter. Cette activité est inspirée de la séquence sur le symbolisme figurant dans le manuel *La poésie, à quoi ça rime ?*

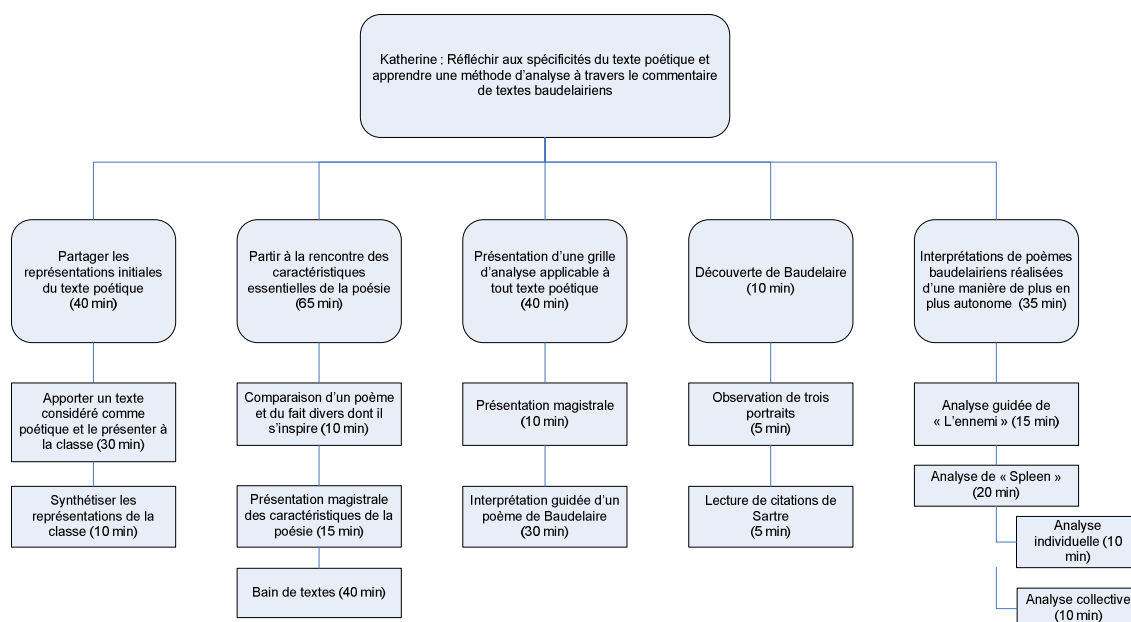


Figure 6 : Grandes étapes de la séquence de Katherine

1.3 Pauline : découverte d'une méthode d'analyse du texte poétique et initiation au courant surréaliste dans le cadre d'une approche « coopérative »

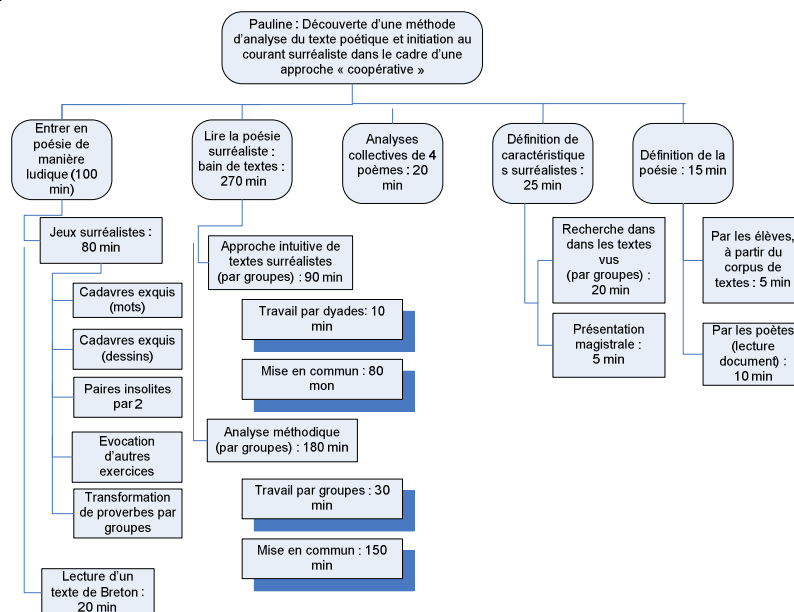


Figure 7: Grandes étapes de la séquence de Pauline

Pauline veut à la fois définir les caractéristiques du genre poétique et aborder le courant surréaliste. Sa séquence comprend trois grandes étapes :

- entrer en poésie de façon ludique, à travers des jeux poétiques surréalistes à réaliser par dyades et par groupes (cadavres exquis, transformation de proverbes et citations célèbres) et prendre connaissance du *Manifeste*, pour entrer dans l'esprit du courant, quitter une logique rationnelle et scolaire ;
- apprendre à lire la poésie au départ d'un corpus de textes (15 poèmes). Au cours de cette seconde étape (la plus longue de la séquence), les élèves ont beaucoup travaillé en petit groupes, autour d'un texte dont ils étaient responsables devant la classe. Dans un premier temps, ils ont partagé leurs premières impressions et leurs hypothèses de lecture. Ensuite, ils ont interprété les mêmes textes à l'aide d'une grille tirée de l'ouvrage *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne & Ledur 2005) ;
- définir les caractéristiques de la poésie et du courant surréaliste à partir des textes du corpus.

1.4 Simon : présentation du symbolisme en poésie à travers l'œuvre de trois de ses grandes figures (Baudelaire, Rimbaud, Verlaine)

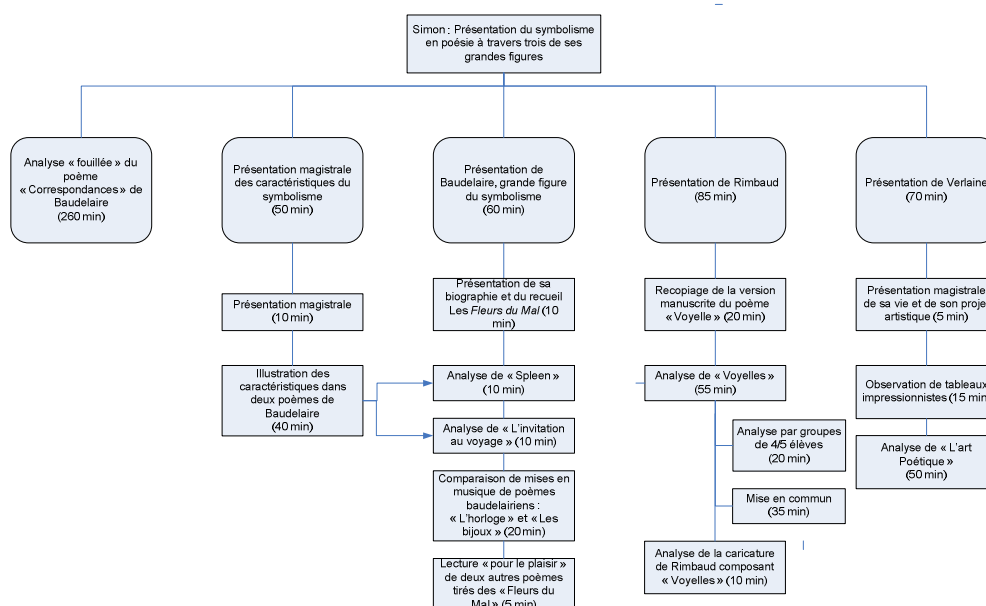


Figure 8 : Grandes étapes de la séquence de Simon

Simon a, quant à lui, fait découvrir la poésie symboliste à ses élèves à travers trois grandes figures : Baudelaire (surtout), Rimbaud et Verlaine. Dans le cas de Rimbaud et Verlaine, une présentation des éléments clés de leur vie personnelle et artistique a suivi ou précédé directement l'analyse de textes. Les élèves avaient déjà étudié celle de Rimbaud dans le cadre de l'analyse du roman *Les Garçons* de Xavier Deutsch : Simon n'y a plus fait référence.

L'interprétation du poème « Correspondances » a pris énormément de temps. Simon a bien précisé qu'elle serait très « fouillée », dans la mesure où elle familiarisait les élèves avec une méthodologie pour aborder les poèmes : rechercher les correspondances au niveau des significations, des cinq sens, et des sons (assonances, allitérations).

Les autres poèmes ont été interprétés plus rapidement : « Spleen » et « L'invitation au voyage » ont été rapidement commentés à un moment où Simon était soucieux d'illustrer les caractéristiques du courant symboliste qu'il venait de présenter magistralement. « Les bijoux » et « L'horloge » ont été abordés uniquement via des interprétations musicales (respectivement d'Yves Montand et de Mylène Farmer) et n'ont été discutés que très brièvement. Quant à « L'art poétique » (Verlaine) et « Voyelles » (Rimbaud), Simon leur a consacré une heure de cours. Ces analyses faisaient

à la fois figure d'exercices pour rappeler la démarche d'analyse, mais surtout figure de motif pour introduire deux autres grandes figures du symbolisme.

1.5 Valentin : introduction au processus d'interprétation à travers l'écriture et l'analyse de textes poétiques

Valentin nous a proposé d'assister à la séquence qui ouvrait tout un parcours sur la poésie et qui visait, dès lors, à apprendre aux élèves à lire ce type de texte bien spécifique.

Après avoir défini la poésie de façon magistrale, l'enseignant a proposé une première activité autour du poème « Chanson d'automne » (Verlaine). Il s'agissait de trouver cinq idées ou cinq impressions et de les partager avec la classe. A travers cette activité, Valentin voulait distinguer trois aspects des poèmes, qui serviraient de bases aux trois séquences de son parcours (l'analyse du thème, de la versification et du style).

Ensuite, l'enseignant a présenté une grille reprenant les diverses étapes de l'interprétation d'un poème (tirée du manuel *Récit et poésie 5^e-6^e* de la collection « Parcours et Références ») et l'a appliquée au texte « Les colchiques » d'Apollinaire.

Dans un quatrième temps, l'enseignant a défini le processus d'interprétation d'un poème comme un « mouvement qui se fait à trois : avec l'auteur, le lecteur et le texte » (il y a donc un sens recherché, un sens effectivement reçu et un sens donné « objectivement » par les mots du texte). Pour s'assurer que les élèves avaient bien compris cette théorie de l'intérieur, il a proposé un exercice : après avoir composé un poème dans le cadre d'un petit atelier d'écriture, les élèves ont été invités à échanger leurs productions. Par groupes de deux, ils ont joué tour à tour le rôle d'auteur et de lecteur, et ont ainsi compris que le sens qu'ils avaient voulu donner à leur texte était bien différent de celui qui avait été effectivement reçu, ce qui les a amenés à réfléchir au processus d'interprétation : quel indice a mené le lecteur de leur texte à telle hypothèse, quelles impressions se dégagent de leur poème ?

Enfin, la grille a été appliquée cette fois à un poème résistant, « pratiquement obscur », « La terre est bleue » (Eluard). Valentin souhaitait que les élèves prennent vraiment en main cette dernière analyse afin de s'exercer à la démarche d'interprétation avant l'interrogation prochaine.

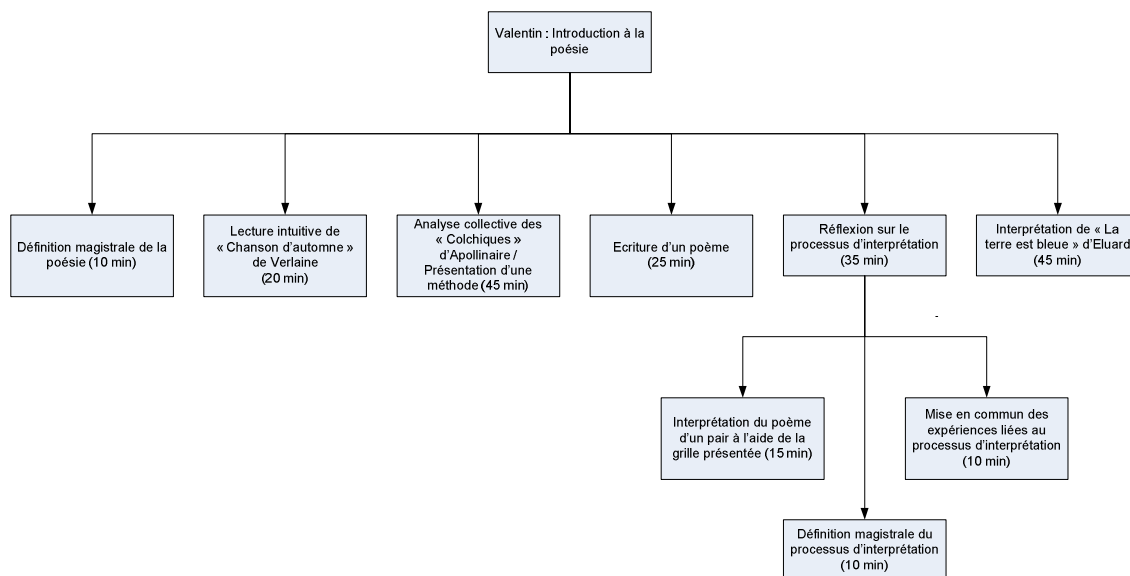


Figure 9 : Grandes étapes de la séquence de Valentin

2 Comparaison des types d'activités rencontrées dans les séquences

2.1 Définition de types d'activités spécialement liées à la poésie dans nos séquences

Nous ne cherchons pas ici à cataloguer toutes les activités possibles dans l'enseignement de la poésie, mais à classer celles que nous avons observées dans les cinq séquences de notre corpus. Nous avons ainsi identifié neuf types d'activités, qui se présentaient selon diverses modalités (voir tableau ci-après).

Afin de comparer aussi finement que possible les activités liées à la poésie dans les cinq séquences de notre corpus, nous les avons croisées avec les formes sociales de travail (FST) définies par le GRAFE : travail individuel (I), en dyades (D), en groupes (G), travail collectif par questions/réponses (Q), présentation magistrale (M).

Nous avons retenu toutes les formes sociales de travail suggérées par les chercheurs, sauf la *correction*, dans la mesure où nous ne l'avons rencontrée nulle part dans les leçons analysées. A aucun moment, en effet, les enseignants n'ont corrigé collectivement une production ou n'ont donné de feedback « évaluatif » à la suite d'un exposé. Si nous avons pu observer des moments de mise en commun suite à un travail individuel, ou de groupe, la visée des échanges n'a pas été explicitement qualifiée d'évaluative : nous avons donc considéré que ceux-ci relevaient d'une démarche maïeutique visant l'élaboration commune de savoirs (définition d'un courant, d'un processus, d'un genre) et de démarches visant l'interprétation « correcte » d'un texte

poétique, démarche basée sur le jeu des questions (de l'enseignant) et des réponses (des élèves), et notée ici comme une forme sociale de travail de type « Q » (pour question/réponse) :

	I	D	G	Q	M
1. Lire un poème : LP, en différentes étapes :					
• Relever ses premières impressions (LPP)	x	x	x	x	
• Décrire la forme/l'écriture (LPF)	x	x	x	x	x
• Comprendre (LPC)	x	x	x	x	x
• Interpréter (LPI)	x	x	x	x	x
• Revenir sur les premières impressions et essayer de les étayer à partir d'éléments du texte (LPR)	x	x	x	x	
2. Ecrire un poème : EP	x	x	x		
3. Définir les caractéristiques de la poésie : DP					
• De manière inductive, à partir d'un corpus de textes				x	x
• De manière déductive (illustration a posteriori)				x	x
4. Définir les caractéristiques d'un courant littéraire : DC					
• De manière inductive, à partir d'un corpus de textes				x	x
• De manière déductive (illustration a posteriori)				x	x
5. La définition du processus d'interprétation : DI					
• A partir d'une grille de lecture (DIG)				x	x
• A partir de productions d'élèves (DIP)		x		x	x
6. Réflexion sur les fonctions de la poésie aujourd'hui : FP					
• Sur le sens d'étudier encore la poésie et de lire des poèmes aujourd'hui (FPS)	x			x	
• Sur les possibles liens entre chansons actuelles et poèmes (FPC)	x			x	
7. Découvrir de grandes figures de la poésie et des courants littéraires : GF					
• De manière inductive, à partir d'un corpus de textes /d'images				x	
• De manière déductive (découverte de son œuvre/son portrait a posteriori)				x	x
8. Lecture de poèmes « pour le plaisir »				x	x
9. Réaliser un projet de longue haleine	x			x	x

Tableau 14 : Neuf types d'activités liées à l'enseignement de la poésie

2.1.1 Lire un poème

Nous avons relevé différentes étapes dans la lecture de poèmes, étapes qui n'apparaissent pas systématiquement dans leur ensemble ni dans le même ordre selon les classes : relever ses premières impressions (LPP), décrire la forme/l'écriture (LPF), comprendre (LPC), interpréter (LPI), revenir sur les premières impressions et tenter de les étayer à partir d'éléments textuels (LPR).

Nous préciserons d'abord ce que nous entendons par décrire, comprendre et interpréter dans les séquences analysées. Ensuite, nous exposerons les différentes formes sociales de travail associées à chacune des activités, qui sont déjà indiquées sous forme de croix dans le tableau ci-dessus.

2.1.1.1 Décrire, comprendre et interpréter un texte poétique

Lorsqu'il *décrit* la forme/l'écriture d'un poème, l'enseignant s'attarde sur un ou plusieurs de ces aspects : la forme générale du poème et sa division en strophes (éventuellement reconnaissance d'une forme fixe), le rythme (type de vers et effet rythmique induit), les jeux sonores (rimes et effets induits dans les diverses strophes), ainsi que le repérage de figures de style.

Comprendre le poème consiste à décrire les effets de sens internes au texte, et peut revenir soit à :

- questionner le vocabulaire, et interroger le sens d'un mot à partir du contexte ;
- résumer le sens du texte/d'une strophe en quelques lignes ;
- relever les champs lexicaux et étudier leur organisation, pour formuler une première hypothèse de lecture ;
- analyser la situation d'énonciation : émettre une hypothèse quant aux intentions du poète vis-à-vis du lecteur ;
- décrire les éléments narratifs (personnages, le décor, et l'intrigue), lorsqu'on a affaire à un poème qui s'y prête, comme « L'Albatros » de Baudelaire (Dufays, Rosier et al. 2003 : 187-189) ;
- chercher des correspondances (au sens symboliste du terme ou non) entre éléments, qu'ils appartiennent au même niveau (phonique, morphosyntaxique, sémantique), ou à des niveaux différents.

Interpréter un poème, c'est recourir à des éléments externes au texte pour en enrichir le sens (Dufays, Rosier et al. 2003 : 189-190), que ceux-ci soient de nature biographique (vie du poète), co-textuelle (autres écrits du poète), socio-historique (courants littéraires et artistiques, événements historiques d'ordre social, économique voire politique), intertextuelle (écrits d'autres poètes) ou interculturelle.

2.1.1.2 Formes de travail relatives à chacune des étapes de la lecture

Les phases de *compréhension* (LPC) et d'*interprétation* (LPI) peuvent être associées à toutes les formes sociales de travail. Dans un premier temps, l'élève peut effectivement travailler seul (I), éventuellement ou en groupe de deux (D) voire plus (G),

pour ensuite partager ses réflexions avec le reste de la classe, dirigé par l'enseignant (Q). Il arrive que la classe passe directement à cette étape (Q), en bénéficiant tout de suite des feedbacks de l'enseignant et des pairs : le travail aurait alors lieu en une seule étape (d'emblée collective), et non en deux (travail individuel ou avec des pairs, suivi d'un travail collectif s'appuyant plus ou moins sur le précédent, selon les cas).

Si le professeur rend compte de sa propre compréhension/ interprétation d'un texte sans solliciter les élèves, nous considérons que cette compréhension /interprétation est magistrale, à la manière d'une lecture cursive (M). L'enseignant pourrait ne parler d'un texte que de cette manière, ou la combiner avec une ou plusieurs autres (I, D, G), en proposant magistralement un autre point de vue que celui adopté collectivement, proposé par un groupe d'élèves, ou assumé par un seul élève, en plaçant les deux propositions sur un pied d'égalité.

Dans le cas des deux occurrences relatives au contexte de réception du texte par les élèves (donner ses premières impressions et les confronter aux indices textuels), nous avons considéré toutes les formes de travail, sauf le discours magistral (M). Soit l'enseignant questionne les impressions des élèves et les exploite collectivement (Q), soit un élève (I) ou un groupe d'élèves (D ou G) présente les siennes à la classe au cours d'un exposé.

2.1.2 Ecrire un poème

Les élèves écrivent des poèmes soit individuellement (I), soit en dyades (D) ou en groupe (G), s'il s'agit, par exemple, de *cadavres exquis*.

Nous préciserons au moment du décomptage des occurrences si les élèves sont invités à composer un texte par l'intermédiaire de jeux poétiques (dans une visée ludique), de façon tout à fait libre (dans une visée de pure découverte de sa propre créativité artistique), ou avec des consignes « strictes » à respecter (telles que compter les pieds, placer correctement la césure ou réaliser des rimes).

2.1.3 Définir les caractéristiques du genre poétique

Les caractéristiques du genre poétique peuvent être définies de manière *inductive*, à partir d'un corpus de textes (DPI), ou de manière *déductive* (DPD). Dans le

premier cas, deux formes de travail sont envisageables : soit l'enseignant invite les élèves à chercher à travers des textes, guide leurs prises de parole et pointe les éléments à retenir (Q), soit il les donne lui-même, mais en s'appuyant sur des poèmes vus collectivement (M).

Dans le cas de la démarche déductive, l'enseignant donne magistralement les caractéristiques et illustre ensuite éventuellement par des textes, que ce soit magistralement (M) ou en sollicitant les élèves (Q).

2.1.4 Définir les caractéristiques d'un courant littéraire

Les caractéristiques d'un courant littéraire peuvent être définies de manière *inductive*, à partir d'un corpus de textes (DCI), ou de manière *déductive* (DCD), en étant données de manière magistrale en premier lieu, et illustrées en second lieu. Les mêmes formes de travail que celles qui sont retenues pour les caractéristiques du genre poétique sont également d'application ici.

2.1.5 La définition du processus d'interprétation

Quelques enseignants expliquent comment interpréter des textes à partir d'une grille de lecture (DIG). Cette présentation est magistrale (M) et peut faire l'objet, même en second lieu, d'une discussion (Q), si la grille est soumise aux questions de compréhension des élèves.

Un seul professeur propose une réflexion sur le processus d'interprétation des textes, à partir de productions d'élèves (DIP). Ceux-ci ont échangé en dyades (D), puis ont partagé leurs réflexions avec l'ensemble de la classe, guidés par l'enseignant (Q). A certaines occasions, le professeur a sélectionné seul les productions qui illustraient les différents types d'interprétation (M).

2.1.6 Réfléchir sur les fonctions de la poésie aujourd'hui

Cette réflexion peut prendre deux formes, selon qu'elle porte sur le sens d'étudier encore la poésie et de lire des poèmes aujourd'hui (FPS) ou sur les possibles liens entre chansons actuelles et poèmes (FPC). Pour ce qui est des *formes sociales de travail*, nous rencontrerons des cas où l'enseignant invite un élève à s'exprimer individuellement (I) et d'autres où il organise plutôt un débat collectif (Q).

2.1.7 Découvrir de grandes figures de la poésie et des courants littéraires

Les figures emblématiques du genre poétique ou d'un courant littéraire peuvent être introduites de manière *inductive* (GFI), à partir d'un corpus de textes présentant divers aspects de leur œuvre et de leur projet d'écriture, éventuellement d'un corpus d'images (par exemple, des portraits ou autoportraits) ou bien de manière *déductive* (GFD). Les productions des grandes figures sont alors découvertes a posteriori, après une présentation magistrale (orale ou écrite, si l'enseignant se réfère à un manuel) de leur biographie et des étapes marquantes de leur parcours littéraire. Les modalités sociales du travail sont à nouveau les mêmes que celles qui sont présentées aux points 3 et 4.

2.1.8 Lecture de poèmes « pour le plaisir »

Dans le cadre de cette activité, l'enseignant lit à la classe des poèmes sans les exploiter d'une quelconque manière, à la seule fin de partager sa passion envers ceux-ci (M). Il peut également inviter les élèves à lire des textes qui leur parlent, et éventuellement en discuter, afin de découvrir leur rapport à la poésie (Q).

2.1.9 Réaliser un projet de longue haleine

Trois cas de figure sont ici envisagés, selon les activités effectivement rencontrées dans une seule des cinq séquences filmées (la seule qui adopte une pédagogie du projet). Dans le premier, l'élève bénéficie d'un temps de travail en classe pour avancer individuellement sur son projet (I). Dans le second (Q), il dispose d'une plage de questions/réponses pour partager des problèmes de procédure susceptibles d'intéresser les autres élèves, comme ceux qui sont liés à la recherche de l'information ou à la compréhension des critères d'évaluation. Enfin, nous tenons également compte des moments plus magistraux (M) où l'enseignant expose les consignes et les critères d'évaluation du projet et où il donne des idées de sujets ainsi que des conseils de procédure.

2.2 Les activités les plus fréquemment rencontrées

Dans cette section, nous relèverons les types d'activités auxquels tous les enseignants consacrent le plus de temps de manière à dresser un panorama très général des pratiques liées à l'enseignement de la poésie à l'échelle de notre corpus. Ensuite, nous décrirons plus précisément les modalités selon lesquelles ces activités se déclinent dans les différentes séquences : sont-elles associées à une pratique magistrale, maïeutique, ou sont-elles liées à un travail préalable de l'élève (individuellement, par groupes ou par dyades) ? Les savoirs sont-ils construits selon une démarche inductive ou déductive ? Quelles méthodes d'analyse des textes poétiques sont privilégiées ?

Dans les deux premiers chapitres de cette partie consacrée à l'analyse didactique des pratiques rencontrées dans l'enseignement de la poésie, nous avons montré que les priorités des enseignants avaient évolué au cours du temps. Néanmoins, quatre activités semblaient toujours être présentes bien qu'elles se trouvent tantôt à l'avant-plan, tantôt à l'arrière-plan : le commentaire des poèmes (biographique, contextuel, structural...), l'écriture de poèmes (sous forme de productions « à la manière de » et de jeux poétiques) et, dans une perspective d'histoire littéraire, la présentation de courants artistiques ainsi que celle des grandes figures associées à ceux-ci.

De 1846 à 1970, le cours de français était pour une large part un cours d'histoire littéraire : on étudiait surtout les grandes figures de courants artistiques et les valeurs morales et esthétiques, à travers la poésie comme à travers d'autres genres littéraires. C'était l'ère de l'explication classique des textes, paraphrasante et esthétisante, et à tendance historico-biographique. D'un certain point de vue, on s'intéressait aussi aux spécificités du genre poétique (souvent à travers la description de la forme et des figures de style) dans l'optique de montrer comment les poèmes créaient la beauté. Les élèves étaient également invités à composer des poèmes à la manière de certains poètes ou dans l'esprit d'un certain courant littéraire pour améliorer leur style, mais aussi à s'approprier une culture nationale et des valeurs.

A partir de la mise en œuvre de l'enseignement rénové, la lecture des textes poétiques se veut plus méthodique. Si la période précédente analysait les textes dans leur dimension culturelle et éthique, celle-ci s'intéresse davantage à ses caractéristiques linguistiques et formelles. On cherche une méthode applicable à tout texte poétique, et la

grille d'analyse proposée par Lévi-Strauss et Jakobson pour le poème « Les chats » (Baudelaire) tombe à point nommé. La question de l'essence du texte poétique commence véritablement à se poser d'une manière plus « objective » et n'est plus liée à quelques grands noms : quelles sont les caractéristiques de la poésie et comment lit-on ces textes spécifiques ? Ce désir de méthode s'exprime aussi pour d'autres types de textes, comme le récit (schéma actantiel de Greimas) ou le conte (Propp).

De même, les enseignants se soucient davantage d'impliquer les élèves dans les analyses (d'où le besoin de méthodes) que de donner un commentaire magistral. Dans le même ordre d'idées, une autre approche courante consiste à entrer en poésie à travers des « jeux poétiques » plutôt que par une présentation magistrale. Ces jeux sont inspirés de ceux proposés par les psychanalystes et par les pratiques d'écriture des surréalistes (cadavres exquis, récit de rêves, écriture automatique...).

Dans notre corpus, les types d'activités auxquels les enseignants consacrent le plus de temps sont également l'analyse de poèmes, l'écriture de poèmes, la présentation de grandes figures littéraires, la présentation des caractéristiques du genre poétique et de courants littéraires. Voici un aperçu des proportions prises par ces activités dans les séquences :

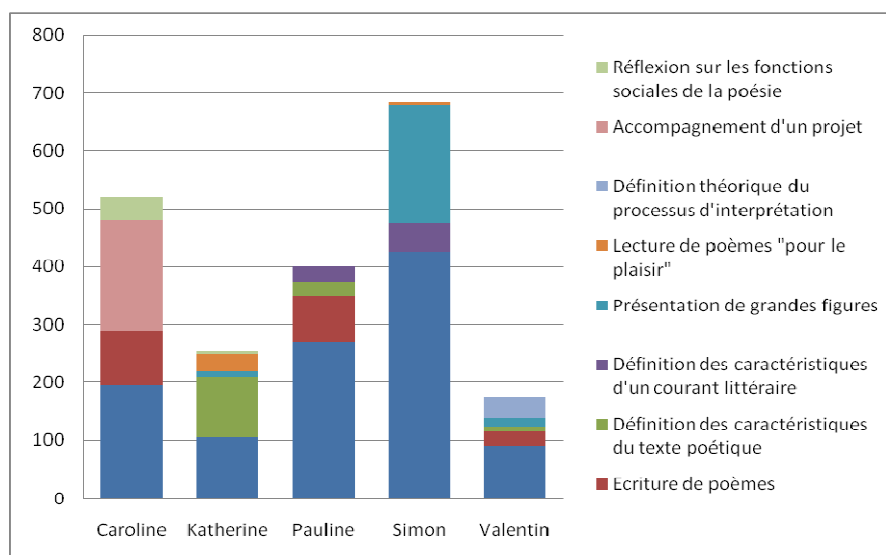


Figure 10 : Nombre de minutes consacrées à chaque activité dans les séquences

Simon consacre presque toute sa séquence à l'analyse de textes poétiques (425 minutes sur 600) : il souhaite effectivement présenter trois grands poètes du symbolisme (Baudelaire, Rimbaud et Verlaine) et analyse des textes représentatifs de

l'œuvre de chacun. L'analyse du poème « Correspondances » occupe à elle seule une grande part de la séquence (260 minutes).

Pauline consacre la moitié de sa séquence à l'analyse de textes (270 minutes sur 550) et consacre une autre part importante à des jeux poétiques (80 minutes sur 550). Katherine aussi consacre presque la moitié de son temps à l'analyse de poèmes (105 minutes sur 250), une autre grande part étant réservée à un questionnement sur l'essence de la poésie à travers des textes (105 minutes également).

Quant à Valentin et Caroline, ils s'engagent davantage dans d'autres activités, mais réservent une part non négligeable à l'interprétation de textes poétiques (90 minutes sur 250 pour l'un, 195 sur 500 pour l'autre). Valentin organise plusieurs autres activités plus courtes : l'écriture d'un poème et une réflexion sur le processus d'interprétation plus particulièrement. Quant à Caroline, elle consacre beaucoup de temps à l'accompagnement différencié de projets d'élèves (190 minutes sur 600) et à l'écriture d'un quatrain d'alexandrins (95 minutes).

Voici à présent un aperçu des formes sociales de travail privilégiées à l'occasion des différentes activités.

2.2.1 Analyser des poèmes

Le graphique ci-dessous nous montre la proportion prise par l'analyse de poèmes dans les séquences :

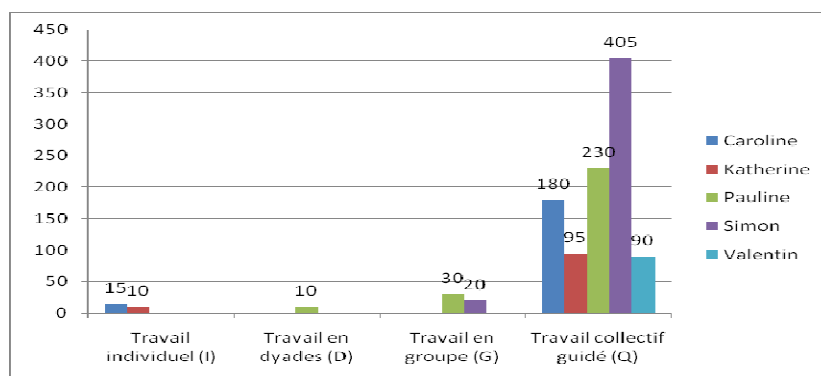


Figure 11 : FST privilégiées durant l'analyse de poèmes

Il apparaît que Simon, Pauline et Caroline sont les enseignants qui consacrent le plus de temps à l'analyse de poèmes. Ensuite, tous les professeurs ont travaillé en deux phases : les élèves ont préparé l'analyse individuellement, en dyades ou par groupes

avant de mettre leurs observations en commun. Seul Valentin a d’emblée opté pour un travail collectif.

Notons que Pauline affiche un dispositif plutôt varié : les élèves ont préparé en dyades le commentaire « intuitif » des poèmes pendant dix minutes et ont préparé l’analyse méthodique des poèmes par petits groupes durant une demi-heure. Les mises en commun des analyses ont duré respectivement 80 et 150 minutes. Pauline a analysé dix textes de cette manière et suscité une analyse collective des deux derniers poèmes.

Katherine et Caroline ont laissé leurs élèves préparer l’analyse d’un texte individuellement avant de l’interpréter collectivement. Il nous semble important de préciser que Caroline a consacré 195 minutes à un même texte, et Katherine 105 minutes à trois textes. Cette dernière a interprété deux textes sur trois en une étape (d’emblée collective) et n’a délégué l’analyse que du dernier texte, « Spleen » (Baudelaire).

Simon a suscité l’analyse collective de six textes, mais a procédé tout autrement pour « L’art Poétique » (Verlaine) dont il a délégué les cinq strophes à des groupes d’élèves. C’est Simon qui a consacré le plus de temps à l’analyse de textes, mais 260 minutes sur les 405 totales concernant le commentaire de « Correspondances » (Baudelaire).

2.2.2 Ecriture de poèmes

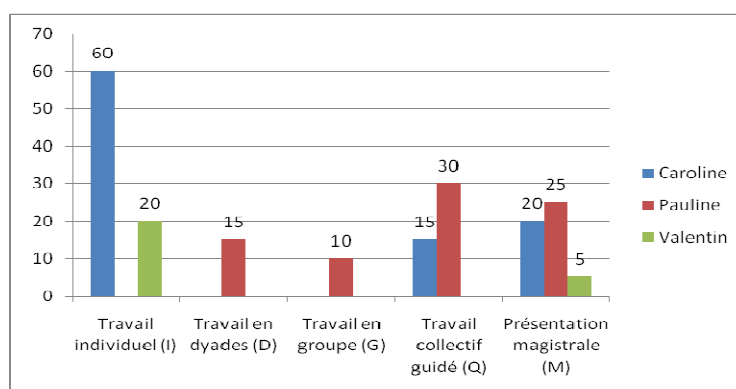


Figure 12 : FST privilégiées durant l’écriture de poèmes

Caroline est l’enseignante qui a consacré le plus de temps à l’écriture de poèmes. Elle a demandé de composer un quatrain en alexandrins. Sur les 105 minutes de sa séquence, 20 sont consacrées à la présentation magistrale des consignes et d’outils pour réussir cette tâche (lecture d’un document détaillant des méthodes pour « faire

rythmer » les vers et décrivant les types de rimes), 15 minutes sont employées à la composition collective d'un quatrain (à la demande des élèves, l'enseignante a montré concrètement comment procéder) et 60 minutes à un travail individuel.

Pauline a proposé trois types de jeux poétiques : des cadavres exquis, des paires de phrases insolites, des transformations de proverbes et de citations célèbres. Les cadavres exquis ont été composés en groupes de 4 ou 5 élèves (10 minutes), tandis que les phrases insolites et les transformations de proverbes (15 minutes en tout) ont été réalisées par dyades. Durant une demi-heure, Pauline a invité les élèves à lire leurs différentes productions aux autres. L'enseignante a également consacré 25 minutes à commenter les tendances générales de la classe (selon lesquelles les élèves restaient « terre à terre » et avaient du mal à sortir d'une logique rationnelle) et à évoquer d'autres jeux poétiques qu'elle n'aura pas le temps de réaliser en classe (le journal farfelu, le portrait réalisé à l'aide de coupures de journaux, de mots et d'images...).

Quant à Valentin, il a consacré 20 minutes à la composition individuelle d'un poème et 5 minutes à présenter la consigne, qui est de « partir » de débuts de phrases notés au tableau.

2.2.3 Définir des caractéristiques de la poésie

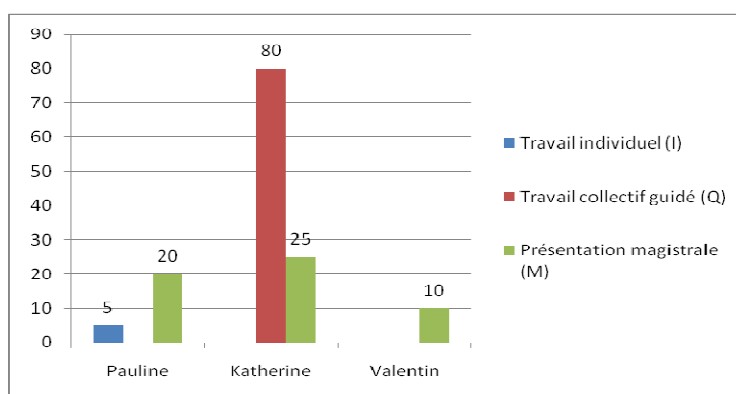


Figure 13 : FST privilégiées à l'occasion de la définition des caractéristiques du texte poétique

Il apparaît que Katherine a considéré la définition des caractéristiques du genre poétique comme une priorité : elle y a consacré 105 minutes, ce qui en fait sa seconde activité la plus longue, après l'analyse de textes. Sur ces 105 minutes, 80 sont consacrées

à un travail collectif (au moment de la présentation des textes considérés comme poétiques par les élèves, du bain de textes et de la comparaison d'un poème de Cendrars avec l'article journalistique dont il s'inspire), et 25 minutes à une définition magistrale des caractéristiques du genre poétique à partir des représentations exprimées par les élèves au début de la séquence et après le bain de textes.

Pauline et Valentin ont attribué moins d'importance à cette activité (25 et 10 minutes). Pauline a rapidement demandé aux élèves d'exprimer leurs représentations de la poésie (5 minutes) mais elle a défini magistralement les caractéristiques du genre à travers la lecture d'un document (20 minutes).

Quant à Valentin, il a défini la poésie magistralement au début de la séquence, en dix minutes.

2.2.4 Définir les caractéristiques d'un courant littéraire

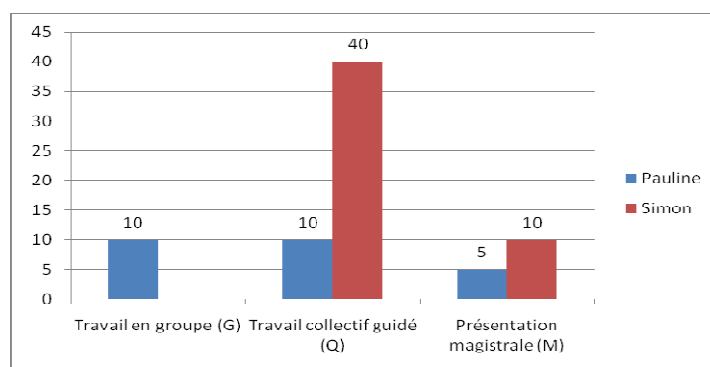


Figure 14 : FST privilégiées à l'occasion de la définition des caractéristiques d'un courant littéraire

Simon a consacré 50 minutes à la définition et à l'illustration des caractéristiques du courant symboliste, tandis que Pauline l'a fait en 25 minutes.

Simon a défini les caractéristiques magistralement, par l'intermédiaire d'un document (10 minutes) et a demandé de rechercher en quoi deux poèmes de Baudelaire les illustraient (40 minutes).

Pauline a procédé tout autrement : elle a invité les élèves à se rassembler en petits groupes et à extraire les caractéristiques du surréalisme d'un corpus de textes venant d'être analysés (10 minutes). Ensuite, elle a interrogé les différents groupes et a défini les caractéristiques au cours d'un travail collectif (10 minutes). Enfin, elle a présenté une définition magistrale (5 minutes) parallèlement à celle qui venait d'être collectivement élaborée.

2.2.5 Présenter des grandes figures de la poésie / d'un courant littéraire

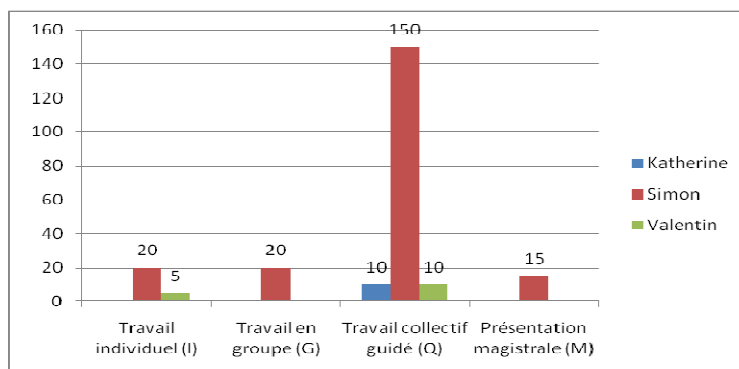


Figure 15 : FST privilégiées à l'occasion de la présentation de grandes figures

Simon est l'enseignant qui semble attribuer le plus de temps à la présentation de grandes figures, dans une perspective d'histoire littéraire. Sa séquence visait l'introduction du symbolisme à travers l'œuvre de Baudelaire, Rimbaud et Verlaine. Seule l'analyse de « Correspondances » (Baudelaire), qui a occupé 260 minutes, était tournée vers un autre objectif : apprendre aux élèves à lire les poèmes symbolistes.

Pour le reste, Simon a consacré 15 minutes à la présentation magistrale de la vie et du projet artistique de Baudelaire et de Verlaine. Quant à Rimbaud, il a été abordé à travers la retranscription individuelle de la version manuscrite de « Voyelles » (20 minutes). Durant 150 minutes, la classe a analysé des poèmes qui étaient particulièrement représentatifs des projets artistiques des trois grandes figures, ainsi que de leurs thèmes de prédilection. Seul le poème « Voyelles » a préalablement été analysé par petits groupes (durant 20 minutes).

Katherine et Valentin ont seulement consacré 15 minutes à la présentation des grandes figures que sont respectivement Baudelaire et Eluard. Katherine a donné à commenter des portraits du poète et des citations de Sartre qui le décrivaient, tandis que Valentin a fait lire individuellement la biographie d'Eluard en quête d'éléments pouvant éclairer le sens de « La terre est bleue ».

2.3 Description détaillée des occurrences relatives à chaque type d'activité

Dans la section précédente, nous avons décrit à grands traits les activités les plus pratiquées par tous les enseignants. Nous expliquerons à présent plus en détails les contextes dans lesquels toutes les activités se sont inscrites afin de véritablement comparer les démarches des enseignants. Nous n'évoquerons pas la dernière activité, qui concerne la réalisation d'un projet de longue haleine, dans la mesure où seule Caroline l'actualise : cette activité ne permettra pas de comparer des dispositifs, mais bien de distinguer l'approche de Caroline de toutes les autres. Caroline seule présente magistralement des procédures et des grilles d'évaluation, et elle seule organise des moments d'accompagnement différencié en classe. Dans le tableau ci-après, nous avons indiqué toutes les occurrences rencontrées pour chacune des activités chez tous les enseignants, tout en précisant les formes sociales de travail privilégiées :

		LP					EP	DP		DC		DI		FP		GF		PP	RP
		LPP	LPF	LPC	LPI	LPR		DPI	DPD	DCI	DCD	DIG	DIE	FPS	FPC	GFI	GFD		
CAROLINE	I	2		1			1	1						1					1
	Q	3	6	4			1	3				1		1	2				2
	M			2		1						1				1	4		2
KATHERINE	I			1															
	Q	3	3	15	1			2	1					1	1	1		3	
	M								1			1		1		1			
PAULINE	I							1											
	D	1		1			2												
	Q	14	9	21	8		3			1			7			8			
	M			1				1		1		1							
	G		1	1	1		2			1				2		1			
SIMON	I			1												1			
	Q	3		11						4				1		2		3	
	M			1	2					1						4			
	G			2															
VALENTIN	I	1		1	1		1									1			
	D			1									1						
	Q	1		3	4		1						2			1			
	M				5			2				1	3			1			

Tableau 15 : Comparaison des types d'activités rencontrées dans les séquences

2.3.1 Interprétation de poèmes

Lors que nous observons le tableau ci-dessus, trois grandes remarques s'imposent à nous. Pour commencer, à part Valentin et Pauline, tous les autres enseignants privilégient largement la démarche de *compréhension* (LPC) par rapport à la démarche d'*interprétation* (LPI) : 24 activités de compréhension contre 9

d'interprétation chez Pauline (tous ceux analysés de manière méthodique), 10 contre 5 chez Valentin, 16 contre 1 chez Katherine, 15 contre 2 chez Simon. Quant à Caroline, elle ne s'intéresse qu'aux effets de sens internes au texte (à raison de 7 occurrences) et ne fait pas du tout d'interprétation.

Ensuite, seuls Caroline, Katherine et Pauline amènent les élèves à s'intéresser aux aspects formels des poèmes (LFP). Caroline et Pauline le font de manière systématique (en suivant les prescriptions d'une grille), ce qui explique qu'elles actualisent plus d'occurrences de LPF, tandis que Katherine analyse la forme des textes de manière occasionnelle (seulement à trois reprises), en attirant l'attention des élèves sur des aspects différents d'un texte à l'autre.

Enfin, tous les enseignants récoltent les impressions des élèves (LPI), mais seules Pauline et Caroline le font de manière systématique, dans l'objectif d'y revenir à la fin de l'interprétation et de déterminer en quoi elles étaient justifiées (LPR). Néanmoins, seule Caroline y reviendra effectivement. Simon ne questionne les impressions des élèves qu'à l'occasion de la lecture de « Spleen », de « L'invitation au voyage » (Baudelaire) et de « Voyelles » (Rimbaud), dans le but d'échanger des jugements de valeur mais aussi de relever les sentiments induits par le rythme des textes. Quant à Valentin, il ne questionne les impressions des élèves qu'à une seule occasion : lorsqu'il demande à chacun de trouver une « idée » à partager avec la classe autour du poème « Chanson d'automne ». Dans la mesure où cette idée ne nécessitait pas d'argumentation, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une impression.

2.3.1.1 Valentin : la prépondérance de la démarche d'interprétation dans le cadre d'analyses présentées de manière frontale

On peut dire que Valentin privilégie l'*interprétation* à la *compréhension* des textes puisque 10 occurrences concernent la première et 5 seulement concernent la seconde.

Pour ce qui est de la *compréhension*, Valentin demande aux élèves de relever individuellement les thèmes importants dans « Les Colchiques » (Apollinaire) et effectue magistralement la synthèse de cette première étape. Par ailleurs, il privilégie le travail collectif pour la construction d'une hypothèse de lecture, pour la vérification de la compréhension locale des mots dans ce même texte. Le repérage des thèmes importants dans « La terre est bleue » (Eluard) est aussi réalisé collectivement.

En ce qui concerne l'*interprétation*, on trouve une seule activité à réaliser individuellement : la lecture de la biographie d'Eluard en vue de rechercher des éléments pouvant éclairer le sens de « La terre est bleue... ». La plupart des activités sont effectuées presque tout autant de manière collective que magistrale. En effet, Valentin effectue entièrement seul les interprétations biographique, cotextuelle et intertextuelle de « Les colchiques » (Apollinaire), ainsi que les interprétations cotextuelle et intertextuelle de « La terre est bleue ». Quant aux interprétations sociohistorique et interculturelle de « Les colchiques » ainsi que les interprétations biographique et intertextuelle de « La terre est bleue », elles sont réalisées collectivement, dans une démarche de type maïeutique.

2.3.1.2 Caroline : l'attention portée aux impressions des élèves, aux démarches de compréhension et de description de la forme, lors d'une seule analyse collective guidée

Caroline s'illustre dans toutes les démarches relatives à la lecture de poèmes, sauf l'interprétation : elle interroge les premières impressions et y revient à la fin du commentaire, analyse les effets de sens internes et décrit la forme du poème « Fers, aciers, métaux » (Norge). Elle prend en compte les impressions des élèves (LPP) avant d'analyser ce texte et est la seule enseignante à revenir vraiment à ces impressions après l'analyse (LPR), même si son feedback est tout à fait magistral. Les impressions sont recueillies de manière individuelle pour l'analyse des poèmes « Il pleut » (Apollinaire) et « Fers, aciers, métaux » (Norge) : les élèves y travaillent seuls dans un premier temps puis mettent en commun leurs impressions. Pour les trois poèmes de Nougé et les logogrammes de Dotremont, le partage des impressions est d'emblée réalisé de manière collective.

Caroline donne sens au texte uniquement en se fondant sur les indices textuels et sur la forme : nous n'avons relevé aucune occurrence d'interprétation. Pour ce qui est des observations relatives à la forme, Caroline demande d'observer collectivement la régularité des strophes, des vers, les rimes (disposition, richesse), les sonorités (et leurs effets), les figures de style et la construction des phrases (grammaticale ou non). La compréhension du poème « Fers, aciers, métaux » s'est déroulée en deux phases : les élèves l'ont préparée de manière individuelle et, dans un second temps, les observations ont été mises en commun sous la direction de l'enseignante. Les commentaires relatifs au référent, aux champs lexicaux, à l'énonciation et au contenu des strophes sont

réalisés de manière collective. La synthèse de toutes les observations effectuées dans le poème, ainsi que la synthèse de ce qui est à retenir du point de vue du « référent » sont les seules activités associées à une approche magistrale.

2.3.1.3 Simon : la prédominance de la vérification de la compréhension locale des élèves et la recherche de « correspondances » (deux démarches associées à la compréhension) lors d'analyses collectives guidées

Nous avons relevé trois types d'approche du texte poétique chez Simon : l'analyse des effets de sens internes (LPC), celle des effets de sens externes (LPI), et le relevé des premières impressions des élèves (LPI). La *compréhension* est la plus répandue (15 occurrences), car l'*interprétation* et le *relevé des premières impressions* ne sont présentes qu'à la mesure de deux ou trois occurrences.

Nous avons considéré comme relevant de la *compréhension* les moments où l'enseignant vérifie la compréhension locale du poème (le vocabulaire, la construction des phrases), où il résume le contenu des strophes pour mettre au jour la progression du propos développé dans le poème, et où il fait rechercher des « correspondances » (des éléments qui forment des réseaux, ou qui s'opposent).

Les activités relatives à la compréhension sont réalisées principalement de manière collective, mais Simon demande ponctuellement aux élèves de travailler individuellement ou par petits groupes avant de reprendre une analyse collective. Les commentaires de la première strophe de « Correspondances » (tous les groupes travaillent sur la même strophe) ainsi que celle d'une strophe de « Voyelles » (chaque groupe travaille sur une strophe différente) ont été réalisés par petits groupes de quatre ou cinq élèves.

Les occurrences relatives au travail individuel et à la présentation magistrale sont beaucoup plus rares. Simon demande à une seule reprise de rechercher individuellement plusieurs types de correspondances dans la troisième strophe de « Correspondances » et il ne présente qu'une seule fois l'analyse d'un poème (« Voyelles ») de manière magistrale. Après l'analyse collective de ce texte, il mentionne effectivement le travail de spécialistes qui corrobore les pistes dégagées en classe.

Nous n'avons relevé que deux activités d'*interprétation* de textes (LPI), et Simon les a toutes deux réalisées de manière magistrale. Les strophes 6 et 7 de « L'art poétique » ont effectivement été interprétées grâce aux connaissances de Simon à

propos d'autres courants littéraires de l'époque (le Parnasse et le romantisme). Il s'agit donc d'une interprétation intertextuelle.

Enfin, Simon *relève les impressions* (LPI) des élèves à propos des poèmes « Spleen » (Baudelaire), « L'invitation au voyage » (Baudelaire) et « Voyelles » (Rimbaud) lors d'une discussion collective. Il ne les sollicite pas en vue de guider l'analyse des textes ou de chercher à les justifier : il cherche juste à connaître le sentiment des élèves face à l'interprétation de ce type de texte.

2.3.1.4 Pauline : la grande attention portée aux impressions des élèves, l'association des démarches de compréhension, d'interprétation et de description de la forme, majoritairement réalisées de manière collective

Pauline propose d'approcher les poèmes à l'aide d'une grille de lecture qui accorde autant d'importance à la démarche de *compréhension* qu'à celle d'*interprétation* ou de *description* de la forme. Pauline combine donc ces trois approches pour chacun des poèmes proposés.

La grille recommande de s'attarder sur la forme (description des types de vers, des sonorités, de la disposition des rimes, de la structure des strophes), sur le contenu (relevé des champs lexicaux, identification de personnages, d'une éventuelle intrigue, autant de points qui relèvent de la compréhension), mais aussi sur les effets de sens externes (qui relèvent de l'interprétation). Il s'agit de voir si les précisions apportées par l'anthologie à propos de la vie et l'œuvre de l'auteur et à propos du contexte artistique donnent un nouvel éclairage au texte.

Si les démarches liées à la compréhension (LPC) apparaissent beaucoup plus nombreuses que celles de l'interprétation (24 contre 9), c'est que lorsque les élèves ont présenté leur analyse spontanée (sans grille) d'un texte du corpus, leurs commentaires relevaient spontanément de la compréhension. Ainsi, dix occurrences de LPC concernent les mises en commun des observations réalisées intuitivement par groupes de deux ou trois¹⁵. Lors des analyses « intuitives » (qui portaient donc sur les impressions de lecture), les élèves ont plutôt cherché à décoder le texte, dans la mesure où ils n'avaient pas les connaissances nécessaires à l'interprétation (sur la vie de l'auteur, son œuvre, le

¹⁵ Pour rappel, les élèves de Pauline étaient responsables d'un texte par dyades, puis par groupes de deux ou trois, et tous les poèmes du corpus ont été commentés en deux temps : sans grille d'analyse et avec une grille. Nous parlons ici des commentaires « intuitifs » des élèves, réalisés avant même de prendre connaissance de la grille.

contexte artistique dans lequel l'œuvre a été produite et les influences possibles) ou à la description de la forme.

Une seule occurrence a été relevée pour illustrer la démarche magistrale. Pauline a effectivement analysé elle-même les effets de sens internes du poème « L'instant fatal » (Queneau), dans la mesure où le temps lui a manqué en fin de séquence.

2.3.1.5 Katherine : la focalisation sur des aspects variables de la démarche de compréhension d'un poème à l'autre lors d'analyses collectives guidées

Comme la plupart des enseignants, Katherine privilégie l'analyse des effets de sens internes au texte. Les points sur lesquels elle attire l'attention des élèves varient d'un poème à l'autre : dans le cas de « L'ennemi » et de « Spleen », elle se focalise sur le repérage des figures de style et sur les champs sémantiques afin d'insister sur le caractère imagé de l'écriture de Baudelaire, tandis que dans celui de « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine), elle attire plutôt l'attention de la classe sur le jeu sur les sons. Il faut dire qu'il s'agit d'un poème explicitement consacré à la musique.

Nous avons néanmoins relevé quelques constantes. Dans tous les cas, Katherine demande de relever les indicateurs de personnes ou de relever les majuscules (ce qui guide les élèves vers des personnages ou des personnifications), de mettre au jour la structure du poème (repérer comment évolue le propos d'une strophe à l'autre) et de repérer des liens entre toutes les observations réalisées : dans quelle mesure les sons et le rythme participent-ils au sens et comment évolue le propos de strophe en strophe ?

Nous n'avons relevé qu'une occurrence d'interprétation biographique, qui se situe lors de l'analyse du texte « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine). Cette approche peut être qualifiée d'occasionnelle, puisqu'elle a été motivée par l'apport d'une élève. Alors que certains ont vu dans le poème une métaphore de la vie (dans la mesure où il est question d'un berceau, puis d'un chant qui meurt par la fenêtre), une élève pense que le poète se souvient de sa mère en écoutant une chanson qu'elle lui chantait. Si l'on parle du berceau, c'est parce qu'il se revoit grandir puis prendre son envol (par la fenêtre). Katherine valorise cette hypothèse et l'appuie par des infos supplémentaires : Verlaine était effectivement très attaché à sa mère et a toujours souffert du fait qu'elle ait plutôt désiré une fille

Katherine relève les impressions des élèves (LPI) avant de commencer les analyses collectives de « Un piano que baise une main frêle » et de « L'ennemi » (que les

élèves avaient eu l'occasion de préparer individuellement). Mais les impressions relevées ne seront pas évoquées pendant l'analyse proprement dite ni même après : leur partage était purement gratuit : il n'y aura pas de retour sur celles-ci (LPR).

2.3.2 Ecriture de poèmes

Caroline et Valentin (2 occurrences), mais surtout Pauline (7 occurrences) proposent aux élèves d'écrire des poèmes.

Chez Pauline, la composition est toujours collective (par groupes de deux ou trois) et les productions sont ensuite lues au reste de la classe. Mais des différences intéressantes ont pu être relevées dans les différents exercices proposés. Certains font référence aux véritables pratiques des poètes (et induisent donc de la référence externe) là où d'autres sont présentés comme des « exercices » dans le cadre du cours de français. Chez Valentin et Caroline, la composition du poème est d'abord individuelle, puis partagée avec le reste de la classe.

Nous décrirons à présent les consignes données par les cinq enseignants, afin de déterminer si les différents exercices d'écriture peuvent véritablement être mis sur un même pied. Valentin a fait écrire un texte poétique sur un élément de la nature, un objet, une personne ou un animal (au choix), en donnant pour seule consigne de compléter des débuts de phrase notés au tableau (sans ordre préférentiel) : « Lorsque mon... », « Mais alors... », « Et suppose que... », « Il/Elle est comme... », « Puisque je... », « C'est aussi un(e)... », « Avec lui/elle », « Pour que », « Quand je... », « Et... ».

Caroline a proposé aux élèves d'écrire individuellement un quatrain d'alexandrins en classe et est passée dans les bancs pour proposer son aide de manière ponctuelle. Elle avait donné pour consigne de respecter les règles de la poésie classique (en mentionnant Boileau et son « Art Poétique ») : bien placer la césure, veiller à obtenir le même nombre de syllabes dans chaque vers, faire des rimes alternées ou embrassées.

Pauline a fait travailler ses élèves en dyades pour les exercices de transformation de proverbes et la composition de « phrases insolites ». Ces phrases ont été créées sur la base des modèles suivants : « Qu'est-ce que... ? C'est... », « Pourquoi... ? Parce que... », « Si je (impft) ..., je (cond) ... », « Si..., alors... », « Quand (fut)...., alors (fut)... », « Il suffit de...pour que... ». Alors qu'un élève composait la première partie de la phrase, l'autre s'occupait de la seconde sans consulter son condisciple. Ce n'est que dans un deuxième

temps que les parties étaient assemblées, pour le plaisir des élèves qui découvraient souvent un résultat très surprenant.

Les « cadavres exquis » suivaient un peu le même principe, mais étaient cette fois réalisés par groupes de deux ou trois élèves. Il s'agissait de composer une phrase collectivement, chacun étant responsable d'un élément (sujet, verbe, complément direct, complément de phrase) sans connaître les autres au préalable. Dans le cadre de ces exercices, il y a toujours eu un temps de travail en groupe de deux ou trois élèves, et une mise en commun où chacun partageait ses productions avec l'ensemble de la classe, afin qu'elles puissent être collectivement discutées.

Tous ces exercices avaient pour objectif de faire entrer les élèves dans la peau des poètes surréalistes. Après leur avoir fait expérimenter ces « jeux » reconnus comme parts entières de la culture et des pratiques surréalistes, Caroline a fait lire le *Manifeste* de ce courant, afin de lier les expériences vécues en classe à celles de surréalistes. Les conseils prodigués par André Breton pourraient éventuellement les aider à composer leurs propres poèmes en vue de la composition collective d'un recueil.

Nous avons donc montré que Pauline et Caroline visaient à faire « pratiquer » la composition poétique à la manière des poètes, alors que Valentin ne semblait pas suivre d'autre objectif que celui d'exercer les élèves à une certaine créativité.

2.3.3 Définir les caractéristiques de la poésie

Caroline, Katherine, Pauline et Valentin visaient à définir les caractéristiques du genre poétique. Nous nous sommes attachée à déterminer si celles-ci étaient amenées par l'enseignant de manière déductive (en montrant éventuellement a posteriori en quoi elles se retrouvent dans un corpus de texte) ou si elles étaient définies de manière inductive, par exemple en étant recherchées à partir d'un corpus de textes. Alors que la première approche semble a priori plus frontale, la seconde manière de procéder, identifiée chez Caroline, Katherine et Pauline, semble annoncer davantage une co-construction des contenus.

Valentin définit les caractéristiques du genre poétique dès les premières minutes de sa séquence et ne proposera la lecture de textes que dans un second temps : sa façon de procéder est donc tout à fait déductive. Nous avons relevé deux occurrences : l'une en

début de cours (la définition magistrale proprement dite), l'autre (à valeur de rappel) un peu plus loin dans la séquence.

Caroline définit les caractéristiques du genre poétique à partir des représentations des élèves, recueillies individuellement dans un questionnaire. Ensuite, elle propose un bain de textes supposés modifier ces représentations, avec le calligramme « Il pleut » (Apollinaire), des logogrammes de Dotremont et des poèmes de Michaux. Ce n'est qu'au cours de la découverte de ces textes qu'elle a sensibilisé les élèves aux spécificités de la lecture poétique.

Pauline définit les caractéristiques du genre poétique à partir d'un corpus de textes et à partir d'un document reprenant des citations de grands poètes. L'enseignante a proposé un tour de table afin que chacun puisse exprimer sa conception de la poésie. Cet échange n'a pas débouché sur une fixation de contenus, dans la mesure où la définition du genre poétique n'était pas un objectif prioritaire pour Pauline, mais plutôt l'amorce d'un travail ultérieur. Il était plus question de partager des réflexions personnelles autour de la poésie que de la définir. On peut dire que sa démarche était bien inductive, comme celle de Caroline.

Katherine a défini la poésie de manières inductive et déductive. Elle a effectivement commencé par recueillir les représentations initiales des élèves à l'occasion d'un tour de table où chacun présentait un texte considéré comme poétique) et a ensuite demandé de comparer un des « Poèmes élastiques » de Cendrars et l'article de presse dont il s'inspirait afin que le contraste fasse mieux apparaître les caractéristiques du genre poétique. Mais la démarche de Katherine était essentiellement déductive. Elle a présenté la fonction poétique de manière exclusivement magistrale et a construit sa définition de la poésie à partir de cet apport, comme un certain rapport au monde, une présence du sujet et une pratique spécifique du langage. Les quatre extraits de poèmes qu'elle fera discuter collectivement au cours d'un bain de textes illustrent bien cette définition.

2.3.4 Définir les caractéristiques d'un courant littéraire

Pauline et Simon visaient à présenter un courant littéraire au cours de leur séquence : respectivement le surréalisme et le symbolisme. Simon a privilégié une approche déductive, Pauline a combiné approches déductive et inductive. Dans ce cas-ci,

une approche déductive n'était pas associée à une pédagogie frontale, du moins pas tout à fait.

Simon a défini quatre caractéristiques du courant symboliste en poésie de manière tout à fait déductive (DCD). D'abord, de manière magistrale, par l'intermédiaire d'un document qu'il a mis à la disposition des élèves. Ensuite, il a demandé à la classe de voir en quoi ces caractéristiques pouvaient être retrouvées dans deux poèmes baudelairiens : « Spleen » et « L'invitation au voyage ». Si les élèves ont été sollicités, ils ont néanmoins été guidés en connaissant préalablement les éléments à rechercher, au lieu d'activer leur mémoire didactique et de les inférer à partir de plusieurs poèmes vus.

Quant à Pauline, elle a demandé de rechercher les caractéristiques du surréalisme en poésie à partir du corpus de textes analysés en classe. Les élèves ont dû parcourir leurs notes afin de repérer les points communs entre les différents textes et d'en extraire les caractéristiques du courant littéraire. Ce travail a été réalisé par petits groupes et a fait l'objet d'une mise en commun. Parallèlement à cette recherche collective des caractéristiques surréalistes, Pauline a proposé une liste de manière magistrale. Pendant que les élèves feuilletaient leurs notes et y recherchaient des caractéristiques du courant, Pauline les notait à l'arrière du tableau dans l'optique de compléter éventuellement les propositions des élèves. Or, comme ces derniers ont trouvé toutes les caractéristiques, Pauline s'est contentée de lire ses propres formulations à l'issue du travail collectif, en montrant qu'elle était arrivée aux mêmes conclusions que les élèves afin de les valoriser.

2.3.5 La définition du processus d'interprétation

Nous avons distingué deux sous-catégories pour ce type d'activités. D'abord, les réflexions abstraites sur le fait d'interpréter un texte, et sur le degré de liberté du lecteur par rapport aux contraintes données par le sens « objectif » des mots ou par l'intention supposée de l'auteur (DIE). Ensuite, la présentation de l'interprétation comme un processus composé de diverses étapes à suivre pour donner progressivement du sens à tous les textes poétiques, souvent sous forme d'une grille (DIG). Notons que ce qui est présenté comme de l'interprétation relève parfois uniquement de la compréhension : nous avons précédemment traité cette question, mais n'en tiendrons pas compte dans ce cadre-ci, où seule l'idée d'une présentation d'un « *modus operandi* » applicable à tout texte poétique est discriminante.

Dans toutes les séquences, nous avons relevé au moins une remarque d'élève sur cette question au moment des analyses : a-t-on le droit d'interpréter le texte de cette manière ? Ne trahit-on pas le message du poète ? Néanmoins, seul Valentin a organisé une activité dont l'objectif était de réfléchir au processus d'interprétation. Il a demandé aux élèves d'échanger des poèmes qu'ils avaient composés et d'essayer d'interpréter le texte d'un condisciple à l'aide de la méthode fraîchement acquise. Ensuite, il a demandé de donner des exemples de moments où les différents types d'interprétation distingués (biographique, cotextuelle, intertextuelle, interculturelle) avaient été utilisés pour décoder les textes en aparté. Mais il n'a sollicité les élèves que pour illustrer les deux premiers types (interprétation biographique et cotextuelle) et a illustré les types restants de façon magistrale.

A l'issue de l'activité, il a dicté une définition du processus d'interprétation : il s'agirait d' « un mouvement qui se fait à trois : le texte, l'auteur et le lecteur ». Les deux premières instances relèveraient de la dénotation (les éléments évoqués sont objectifs et vérifiables), tandis que la troisième serait par définition, subjective car chacun voit des choses différentes dans un texte : selon les explications de l'enseignant, le lecteur a des goûts (il aime ou il n'aime pas), un vécu (une histoire d'amour sera lue différemment selon que l'on vive une rupture douloureuse ou une passion naissante), une culture, des connaissances (un poème sur le riz sera interprété différemment par un Occidental et un Chinois), un inconscient et des valeurs (si l'amitié est importante pour nous serons touchés par un texte qui la décrit de façon positive).

Tous les enseignants sauf Simon visaient à fixer les étapes à suivre pour lire le texte poétique. Simon a montré comment interpréter le poème « Correspondances » de Baudelaire (en cherchant des liens entre les divers éléments, que ce soit au niveau des significations, des cinq sens ou des sons), mais il a utilisé des méthodes différentes pour les textes qu'il a ensuite donnés à commenter : chercher les champs lexicaux, résumer le contenu des différentes strophes pour montrer comment progressait le propos, donner du sens au texte en prenant connaissance d'éléments externes (sur le projet littéraire du poète, sur sa vie, sur les courants artistiques). Nous n'avons donc pas considéré qu'il apprenait aux élèves une méthode applicable à tout texte.

Valentin a défini le processus d'interprétation principalement de manière magistrale, soit à partir d'une grille d'analyse présentée et dictée point à point pour donner du sens au texte « Les colchiques » (Apollinaire). Sa grille s'inspire de celle proposée dans le manuel *Récit et Poésie 5^e-6^e* et comprend deux grandes étapes : le résumé des thèmes importants (« ce que dit le texte ») et l'interprétation (ou « éclairage du sens du texte à partir d'éléments extérieurs », voire « connotation ») déclinée en cinq étapes : biographique, cotextuelle, intertextuelle, sociohistorique, interculturelle.

Caroline présente le processus d'interprétation de façon magistrale, par l'intermédiaire d'une grille d'analyse dont l'utilisation sera expliquée sur le poème « Fers, aciers, métaux » (Norge). Elle demande de respecter onze étapes : la description des premières impressions, du référent (ce dont parle le poème), des champs lexicaux, de l'énonciation, de la structure des strophes (taille, régularité et contenu), des rimes, des vers, des sonorités, des figures de style, de la construction des phrases et, enfin, la synthèse de toutes les observations qui participent à la construction du sens, et le retour éventuel sur les premières impressions afin d'expliquer en quoi elles étaient fondées.

Pauline a défini le processus d'interprétation à partir de la grille qu'elle a distribuée. A cette présentation magistrale, elle a associé un autre type de démarche. Nous l'avons dit à plusieurs reprises : Pauline tenait à faire commenter les textes du corpus de manière tout à fait intuitive avant de présenter la grille qui servirait à analyser les poèmes de manière méthodique. Par ce travail intuitif, elle a mis à jour les procédés spontanément utilisés par les élèves pour lire les poèmes. Dans le cas des calligrammes, certains groupes ont effectivement dû déterminer une façon d'appréhender le texte : dans quel sens le lire ? Le dessin participe-t-il au sens ? Dans le cas de poèmes présentés de manière plus classique, la manière d'approcher les images surréalistes préoccupait davantage les élèves : comment trouver un sens au texte alors qu'il reflète l'inconscient du poète, comment relier toutes les images entre elles ?

Ainsi, avant de présenter la grille « à retenir », le « *modus operandi* » pour approcher le texte poétique, Pauline en avait esquissé les grands traits avec les élèves. Comme nous l'avons précédemment souligné, ceux-ci étaient spontanément attirés par la démarche de compréhension la plus rudimentaire (déterminer l'objet du poème) et par le partage d'impressions. Avec la présentation de la grille d'analyse, ils ont appris à

détailler les effets de sens internes (en relevant les champs lexicaux, en cherchant à faire correspondre des observations liées à la forme avec le contenu développé), à décrire la forme du texte (quels types de rimes, quels jeux sur les sons, quelle organisation des strophes, quelles figures de style) et à s'intéresser aussi aux effets de sens externes (retrouve-t-on dans le poème des éléments de la vie et de l'œuvre du poète, ou des allusions au contexte artistique entourant ce poème ?).

Katherine a présenté magistralement le processus d'interprétation, à travers la grille d'analyse qu'elle a dictée aux élèves. Elle a présenté six étapes (certaines étant interchangeables) et les a notées en même temps au tableau :

- Lire plusieurs fois le texte, ne pas paniquer s'il semble complexe à première vue, et vérifier que l'on comprend bien le vocabulaire,
- Voir comment s'articulent les rapports monde-sujet-langage : quel langage est utilisé pour me parler d'une réalité ? Est-ce que sont évoquées des sensations (liées aux cinq sens), des sentiments (comme la joie, la tristesse) ou des questions philosophiques (lors du partage, les élèves avaient évoqué la mort, le désespoir, l'amour...) ?
- Pour appuyer son interprétation sur des éléments observables, relever systématiquement le champ phonétique (rimes, assonances), le champ morphosyntaxique (figures de style, syntaxe, morphologie) et le champ sémantique (champs lexicaux). Ces observations sont à réaliser de manière globale, mais aussi strophe par strophe au cas où on noterait une évolution dans la structure du poème (si un vers sort du lot, il a une certaine importance). Il s'agit, enfin, de voir si ces observations de diverses natures concordent. Katherine donne l'exemple d'un poème dont les strophes diffèrent au niveau du sens, mais également des constructions syntaxiques et des jeux sur les sons,
- Relever les indicateurs de personnes : qui s'adresse à qui ?
- Analyser le titre.

Ainsi, tous les enseignants sauf Simon visaient à enseigner une méthode d'interprétation du texte poétique, qu'ils ont présentée via un document déjà finalisé (Caroline et Pauline) ou qu'ils ont dictée (Valentin et Caroline) juste avant de l'appliquer

à un texte. Valentin suivait en outre l'objectif de mener une réflexion théorique sur le processus d'interprétation et a organisé une activité dans ce but.

2.3.6 Réflexion sur les fonctions sociales actuelles de la poésie

Seule Caroline a amené ses élèves à s'interroger sur le sens d'étudier encore la poésie aujourd'hui (FPS). Elle suscite cette réflexion à la fin de la séquence, lorsqu'elle demande aux élèves d'explicitier les finalités qu'ils ont associées à leur projet sur la poésie.

Caroline, Simon et Katherine abordent également la question du lien entre chansons actuelles et poèmes (FPC).

Caroline propose la lecture d'articles journalistiques qui analysent les rapports entre textes de slam et poèmes : certains considèrent le slam comme la poésie moderne, et d'autres défendent la position selon laquelle seule la poésie écrite (voire la poésie « classique ») peut être considérée comme de la poésie. Les élèves ont dû résumer les deux positions et se faire leur propre opinion à la maison avant de participer à un débat collectif.

Simon établit un lien entre poésie et chansons actuelles (FPC) en proposant l'écoute d'adaptations musicales de poèmes baudelairiens : « L'horloge » (Mylène Farmer) et « Les bijoux (Yves Montand).

Après le bain de textes qui a servi à illustrer la définition de la poésie donnée par Katherine, celle-ci explique en quoi une chanson de Sniper, « Sans (re)père », se rapproche d'un poème (FPC). De même, au moment de la présentation des six fonctions de la communication de Jakobson, Katherine les illustre à partir de la chanson de Grand Corps Malade évoquée en début de séquence par Francesco.

2.3.7 Lire pour le plaisir

Seuls Katherine et Simon proposent la lecture de textes dont l'analyse ne constitue explicitement pas « de la matière », et ce pour des raisons diverses.

Simon lit trois poèmes à la classe juste pour le plaisir : deux autres textes tirés des *Fleurs du Mal* (« La mort des amants » et « La mort des pauvres »), ainsi que deux poèmes parnassiens précédemment évoqués. Ces poèmes ne sont pas exploités

collectivement, mais rapidement commentés par l'enseignant lui-même. Simon voulait partager avec ses élèves des textes qu'il aimait, afin de les sensibiliser à la beauté des mots et de peut-être leur transmettre ce plaisir intellectuel lié à l'interprétation de poèmes.

Katherine a commencé sa séquence en demandant aux élèves de présenter à la classe un texte qu'ils considéraient comme poétique. Certains ont eu l'occasion de lire le leur, parce que l'enseignante ne le connaissait pas et s'est dite curieuse de le découvrir. Francesco a pu lire un texte de slam, et d'autres élèves des poèmes : « Le coffret » (Rodenbach), « Animaux véloce » (Norac). Laura a dû lire son poème, « Demain dès l'aube » (Hugo), parce que Katherine le trouvait particulièrement touchant et qu'elle souhaitait le faire découvrir à tout le monde.

2.3.8 Présenter des grandes figures de la poésie

Pour comparer les approches des enseignants qui visaient à présenter quelques grandes figures d'un courant artistique ou du genre poétique, nous avons distingué ceux qui donnaient les informations sur la vie et l'œuvre des poètes de manière magistrale de ceux qui les avaient décrits à partir d'un document (texte ou image), en sollicitant les élèves. La seconde approche annonce, cela va sans dire, plus de *co-construction des contenus*.

Valentin présente deux grandes figures de la poésie : Apollinaire et Eluard. Apollinaire est présenté de manière tout à fait déductive et magistrale, pour permettre l'interprétation biographique du poème « Les colchiques » (Apollinaire). Quant à Eluard, il est plutôt présenté à partir d'un document (le chapitre qui lui est consacré dans une anthologie). Valentin demande de relever individuellement les événements arrivés avant 1929 (date de parution du recueil dont le poème est extrait) et de les partager ensuite avec la classe. Dans les faits, il a dû amener les éléments lui-même, car ceux qui permettaient de donner du sens au texte ne figuraient pas dans l'anthologie.

Caroline présente quatre grandes figures de la poésie, en privilégiant aussi l'approche magistrale (quatre occurrences pour quatre poètes : Nougé, Norge, Dotremont, Baudelaire). Par contre, elle présente Apollinaire et son projet littéraire à partir d'un calligramme, « Il pleut », sans ajouter d'information complémentaire.

Simon présente quelques grandes figures de la poésie française en combinant les approches inductive et déductive. En ce qui concerne l'approche inductive, nous avons relevé une occurrence relative au travail individuel, et deux relatives au travail collectif. Les élèves découvrent Rimbaud individuellement, en déchiffrant une version manuscrite de « Voyelles », et collectivement, en discutant une caricature le représentant en train de composer « Voyelles ». Ils découvrent également Charles Marie René Leconte de Lisle et Théodore de Banville à travers un de leurs poèmes : respectivement « Le manchy » et « Un marbre sans défauts ».

Pour ce qui est de l'approche déductive, elle est exclusivement frontale : les quatre poètes sont présentés par l'enseignant. Celui-ci dicte la biographie de Baudelaire et de Verlaine, tout en indiquant les grandes étapes de leur parcours artistique. Il présente encore brièvement deux poètes représentatifs du mouvement parnassien et du mouvement romantique en poésie (Leconte de Lisle et Musset), comme Verlaine critique ces deux courants dans les strophes 6 et 7 de « L'art poétique ».

Dans la classe de Pauline, les poètes sont exclusivement présentés par les élèves, à l'occasion de la mise en commun de l'analyse méthodique des différents textes. C'est la raison pour laquelle nous n'avons relevé presque aucune occurrence. La grille d'analyse prescrivant la découverte des poètes et de leur œuvre en vue de déceler des traces dans le texte, les élèves ont été systématiquement invités à s'exprimer sur ce sujet, au même titre que sur la description de la forme du texte, ou des liens entre ces observations et le contenu du texte. Ainsi, Breton, Apollinaire, Eluard, Aragon et Nougé ont été présentés par les différents groupes au reste de la classe (la recherche documentaire ayant été réalisée à domicile et en classe au sein de chaque groupe dans un premier temps).

Seuls Michaux et Chavée ont été présentés magistralement par Pauline, et cela très brièvement : l'enseignante les a rapprochés de Nougé pour ce qui est des thèmes traités et des univers décrits, et a également précisé qu'ils étaient tous trois belges. Ces textes ont été les seuls à avoir été d'emblée interprétés collectivement : aucun groupe n'avait la responsabilité spécifique de leur interprétation. Deux autres poèmes ont été interprétés magistralement (et très brièvement) par Pauline, dans la mesure où le temps commençait à manquer en fin de séquence, et les poètes (Queneau et Albert-Birot) n'ont pas du tout été présentés.

Katherine a fait découvrir Baudelaire à travers des documents : trois portraits du poète, et sa description par Sartre. Les photos ont été commentées collectivement, mais par moments Katherine a guidé les échanges pour attirer l'attention des élèves sur certains aspects des tableaux : comment le poète est-il habillé (ce qui dénote une attention portée à sa propre personne), quelle est son expression ? Elle a ainsi amené les notions de « dandy » et de « spleen ». Quant au texte de Sartre, elle l'a commenté magistralement et a pointé les éléments à en retenir.

3 Approches des textes poétiques privilégiées dans les séquences

Après avoir comparé toutes les activités proposées par les enseignants, nous reviendrons à présent sur l'objet qui nous intéresse tout particulièrement : l'analyse de textes poétiques. Nous examinerons les procédures appliquées dans chaque classe afin de mettre à jour l'influence éventuelle de certaines approches théoriques développées et illustrées dans le premier chapitre.

3.1 Pauline : une approche herméneutique, biographique et contextuelle des textes

Pauline a privilégié une approche herméneutique des textes, particulièrement identifiable du fait qu'elle a organisé le travail des élèves en deux temps. Pour rappel, ceux-ci ont travaillé par petits groupes (deux ou trois élèves) sur un poème dont ils étaient responsables devant la classe. Ils ont d'abord présenté une approche intuitive (centrée sur leurs impressions de lecture) et seulement dans un second temps une approche méthodique (centrée sur des indices textuels). Ainsi, une première impression de lecture tout à fait intuitive et subjective a été confrontée à des éléments internes au texte, qui ont infirmé ou confirmé celle-ci.

Dans la mesure où la grille mise à disposition des élèves a été tirée d'un ouvrage didactique de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), ouvrage qui a également inspiré le manuel *Récit et poésie 5^e-6^e* que nous avons précédemment présenté, cette grille présente beaucoup de similarités avec celle dont nous avons décrit les éléments saillants. La grille de Pauline distingue plusieurs étapes dans le commentaire de textes

poétiques : la description de la forme, l'analyse du contenu et l'interprétation tant biographique que contextuelle.

L'analyse du contenu du texte repose sur l'analyse des champs lexicaux et sur la manière dont ils se combinent : nous avons donc affaire à une approche formelle sémiotique. Par exemple, dans le texte « Union libre » (Breton), les élèves ont relevé une conception de la femme toute particulière. Le poète semblait considérer que sa femme représentait tout l'univers à ses yeux, et cela se traduisait à travers l'association de champs lexicaux relatifs au corps de sa femme et aux éléments de la nature (« Ma femme aux seins de taupinière marine », « Ma femme aux mollets de moelle de sureau », « Ma femme au sexe de glaïeul »), voire au monde de la technologie humaine (« Ma femme aux jambes de fusée »).

Pour le poème « Couteau pour couteau » de Nougé, les élèves avaient élaboré leur commentaire sur base de la distinction de deux champs lexicaux caractérisant l'amour du poète pour la femme à qui il s'adresse : celui du désir violent et possessif (« mordre ta phalange », « comment t'atteindre à travers cette robe comment t'atteindre au travers de ton corps ouvre tes mains elles sont vides ton cœur bat que m'importe »), qui mène éventuellement au meurtre (« je t'attends au coin de la rue éternelle », « cette lettre te fera immortelle ») et celui de l'érotisme (« bouge bouge pour moi », « langue pour langue », « je tiens à tes nuits, à tes jours et à la pression de tes lèvres »).

Pour ce qui est de l'interprétation, la grille invite les élèves à voir en quoi divers éléments externes au texte peuvent en enrichir le sens : la vie et l'œuvre du poète, le courant littéraire auquel il se rattache, les événements historiques de l'époque et les représentations sociales (ou associations littéraires courantes) liés à l'un et l'autre thème. Les différentes interprétations n'ont pas toutes été réalisées de manière systématique : ce sont les élèves qui choisissaient de s'orienter vers l'une ou l'autre au moment de leur présentation (selon les éléments saillants de leur poème) et l'enseignante n'a pas imposé de commenter tous les points de la grille. L'interprétation contextuelle était la plus pratiquée car l'enseignante demandait régulièrement (mais pas systématiquement) aux élèves d'expliquer en quoi leur poème se rattachait au courant surréaliste.

Les élèves choisissaient l'approche qui leur semblait la plus appropriée pour interpréter les textes, mais les approches les plus invoquées étaient les interprétations biographique et contextuelle. Une interprétation biographique a été faite des

calligrammes « La cravate et la montre », et « La colombe poignardée et le jet d'eau ». Pour ce dernier poème, les élèves ont pu expliquer certains noms présents dans le calligramme (Marie, Annie) en se renseignant sur les femmes qu'a aimées Apollinaire. Quant au texte « La cravate et la montre », il a été « expliqué » à partir d'une anecdote de la vie du poète : lors d'une réunion qui s'éternisait alors que l'heure du déjeuner approchait, Apollinaire et un de ses amis s'ennuyaient un peu. L'ami a déposé sa montre pour signifier qu'il était l'heure de partir, et Apollinaire a déposé sa cravate. Cette situation lui a donné l'envie d'écrire ce poème. Une explication « contextuelle » a également été apportée pour « La colombe poignardée et le jet d'eau » à partir de la symbolique de la colombe : symbole de la paix, elle est poignardée en temps de guerre, et cette même guerre provoque la tristesse et les pleurs (d'où la présence du jet d'eau).

Les quatre textes qui n'ont pas fait l'objet d'une présentation par les élèves ont fait l'objet d'un traitement spécifique. Deux textes ont été abordés d'emblée collectivement dans une perspective uniquement herméneutique : l'enseignante a questionné les impressions des élèves à la lecture du texte, puis a analysé chaque strophe une à une, en essayant d'expliquer ou de dépasser les premières hypothèses de lecture des élèves. Quant aux deux derniers textes, ils ont été commentés magistralement par l'enseignante (et ce, très rapidement) et n'ont pas fait l'objet d'une analyse.

3.2 Caroline : une approche herméneutique et formelle de « Fers, acier, métaux »

Les approches de Caroline varient au moment du bain de textes supposé modifier les représentations initiales des élèves, et au moment de l'analyse collective du poème « Fers, aciers, métaux ».

Dans le cadre du bain de textes, l'enseignante a privilégié une approche contextuelle : elle présentait magistralement le projet artistique des différents poètes (Nougé, Apollinaire, Dotremont) avant de découvrir les textes, ce qui orientait le regard des élèves vers la recherche d'éléments trahissant les différents projets poétiques. Notons que tous les textes avaient en commun le fait de solliciter tant la mise en page du poème que l'usage des mots pour créer du sens. C'est précisément là où l'enseignante voulait en venir : elle souhaitait montrer que la poésie ne se limitait pas à l'image romantique ou classique que les élèves lui attribuaient.

Pour l'analyse de « Fers, aciers et métaux », Caroline fournit aux élèves une grille de lecture qui guide leur travail. Dans la mesure où cette grille prescrit une interrogation des représentations initiales, une confrontation aux indices textuels, puis un retour aux représentations initiales, l'approche privilégiée par Caroline est herméneutique. Ensuite, étant donné que cette même grille incite à combiner des informations de diverses nature (rythme, sons, figures de style, champs lexicaux...) pour ensuite les intégrer dans une même explication, l'approche formelle est elle aussi très présente.

La première impression des élèves pouvait se résumer à un sentiment d'étrangeté : le poème parlait d'une histoire d'amour entre deux jeunes gens ... dans une usine. L'univers industriel et les images qui y sont associées donnaient le sentiment de froideur et de saleté, et c'était un contexte bien surprenant pour une histoire d'amour. Une élève avait l'impression que l'amour des deux adolescents « donnait vie à l'usine ». A la fin de l'analyse, Caroline a montré que les champs lexicaux de beauté et d'amour étaient mélangés avec les matériaux industriels (ce qui donnait ce sentiment d'étrangeté) : les matériaux s'en sont trouvés « humanisés ». Les sonorités et les rimes évoquaient elles aussi un passage du « froid », du « dur » au « chaud » et « doux ». Les sonorités passaient de dures (comme les matériaux) à douces (comme l'amour). Au niveau des rimes aussi, le phénomène semblable était identifié : le début du poème privilégiait les rimes masculines et le texte se terminait par une rime féminine. Là aussi, on passait de la « dureté » à la douceur. Ainsi, l'impression exprimée s'est trouvée vérifiée : l'amour transformait les choses, donnait une touche de couleur à un univers froid et noir.

Cette analyse combine, à la manière de celle des « Chats », le repérage de correspondances horizontales et verticales. Mais ici, c'est l'enseignante qui a lié entre elles les diverses observations qu'elle a réalisées avec l'aide des élèves.

3.3 Katherine : une approche référentielle, formelle et biographique

Katherine est la seule des enseignants qui ait privilégié une approche référentielle des textes poétiques. Au moment du bain de textes, elle s'est attachée à montrer que « la poésie dit les choses autrement ». Elle a sélectionné des extraits de poèmes qui illustraient diverses manières de signifier : en exploitant la place des mots dans le poème pour « dessiner » une forme en lien avec le contenu décrit par le texte, en utilisant des images qui témoignent d'un rapport tout à fait subjectif au monde.

Ainsi, dans une strophe tirée d'un poème de Neruda, elle a montré que les mots « dessinaient une forme ». Par exemple, en raison de la place occupée par les trois occurrences de la locution « dès lors » dans la strophe de Neruda, Katherine a reconnu le dessin d'une flamme dans un chiasme :

Et **depuis lors** le feu
La poudre **depuis lors**
Et **depuis lors** le sang

Ce dessin prolongerait le contenu développé dans le poème : la guerre, la violence, l'incendie. Ainsi, l'enseignante a pu montrer que dans un texte poétique, les mots créaient eux-mêmes des images.

Ensuite, elle a donné à commenter un vers de Eluard « Je fis un feu, l'azur m'ayant abandonné » et un hémistiche de Lorand Gaspar : « l'étincellement du pelage des eaux ». Elle a demandé aux élèves d'essayer de donner spontanément du sens à ces images. Pour la première, les élèves ont avancé l'idée que le poète faisait un feu parce qu'il avait froid la nuit. Pour la seconde, les élèves ont émis l'hypothèse que le pelage des eaux renvoyait à la surface de la mer, et que l'écume blanche paraissait étincelante. En définitive, ce petit exercice d'interprétation a laissé entendre que la poésie disait les choses autrement, « de manière détournée », « de manière plus belle ».

Pour interpréter les deux poèmes de Baudelaire, l'approche privilégiée était plutôt formelle et ponctuellement référentielle. L'enseignante a demandé d'analyser plusieurs aspects du texte : les indicateurs de personne, les champs lexicaux, les sonorités, le rythme, la structure syntaxique, la structure des strophes et éventuellement l'identification d'une forme fixe. Progressivement, elle a cherché à intégrer toutes ces observations dans une même explication ; autrement dit, elle a cherché à établir des correspondances entre des observations de diverses natures, un peu à la manière de Lévi-Strauss et Jakobson dans « Les Chats » (Baudelaire). De manière récurrente, elle identifiait une « rupture » entre deux parties du poème qu'elle essayait de justifier à l'aide d'autres observations.

Par exemple, la classe a identifié une « rupture » d'ordre syntaxique entre les trois premières et les deux dernières strophes de « Spleen » (Baudelaire) : les deux ensembles de strophes affichaient une structure récurrente (quand... quand... quand pour les trois premières, et... et... pour les deux dernières). L'observation des champs

lexicaux corroborait cette impression : les trois premières strophes évoquaient l'enfermement (cachot, mur, prison, couvercle, plafond, barreaux, filets) et les deux dernières une « explosion » (les cloches sautent et lancent vers le ciel un hurlement). Même si l'enseignante ne l'a pas formulé de cette manière, elle a établi une équivalence entre les niveaux sémantique et syntaxique.

Deux autres types d'approches ont été évoqués ponctuellement au cours des analyses : les approches référentielle et biographique. L'enseignante demandait effectivement de relever des images poétiques semblables à celles qui avaient été collectivement discutées au moment du bain de textes mais ne consacrait pas beaucoup de temps à les discuter. Par exemple, elle a analysé quelques images de « L'ennemi » avec les élèves. La classe défendait l'hypothèse selon laquelle l'ennemi décrit était le temps qui passe et emporte la jeunesse, l'énergie et l'inspiration. Ainsi, une « terre inondée » pourrait être une « tête pleine d'idées », une « fleur nouvelle » un nouveau poème et « l'obscur ennemi » la mort.

Dans le cadre de l'analyse de « Un piano que baise une main frêle », Katherine propose une interprétation biographique qu'on peut qualifier d'accidentelle dans la mesure où elle est due à l'intervention d'une élève. Alors que la classe considérait l'hypothèse que le poème soit une métaphore de la vie, une élève a évoqué l'idée que le poète évoquait le souvenir de sa propre mère. Cela a amené l'enseignante à fournir des éléments biographiques qui pourraient soutenir cette hypothèse.

3.4 Valentin : Une approche formelle, contextuelle, intertextuelle et biographique

Valentin a proposé une grille de lecture du texte poétique inspirée de celle du manuel *Récit et Poésie 5^e-6^e*. Comme les auteurs du manuel, il distingue deux étapes dans le commentaire : une analyse des effets de sens internes au texte (une approche formelle, donc) et une interprétation à l'aide d'éléments externes au texte : des informations sur la vie du poète (interprétation biographique), ses autres œuvres (interprétation co-textuelle), d'autres œuvres artistiques dont le poète se serait inspiré (interprétation intertextuelle) et le contexte socio-historique dont le poème est issu (interprétation contextuelle).

Il invite les élèves à s'exercer à toutes ces approches en interprétant deux poèmes : « Les colchiques » (Apollinaire) et « La terre est bleue » (Eluard). Pour chacun des poèmes, les élèves ont résumé le sens du texte et ont analysé les rapports entre les différents champs lexicaux (approche formelle sémiotique), puis ils ont observé en quoi des éléments externes pouvaient éclairer le sens du texte. Par exemple, pour « La terre est bleue », la classe a relevé trois champs lexicaux : ceux de la nature, de l'amour et du langage. Valentin défendait l'hypothèse que la nature et l'amour physique s'opposaient au langage : tout ce qui est physique est naturel, alors que la parole ne l'est point, il faut donc dépasser le langage pour accéder à l'universel.

Il a invité les élèves à lire la biographie d'Eluard dans l'anthologie et à apprendre ainsi qu'au moment de la composition de ce texte, le poète était amoureux de Gala, une femme rousse aux yeux bleus, et que leur relation battait de l'aile. La couleur des cheveux et des yeux de la femme aimée ont aidé les élèves à décoder les couleurs évoquées dans le poème (bleu et orange). Valentin a déclaré que le fait que leur relation battait de l'aile pouvait expliquer pourquoi le poème véhiculait l'idée que le langage coupait de la nature et de l'amour « naturel ».

Du point de vue cotextuel, l'anthologie a appris que le poème s'insérait dans un recueil intitulé *L'amour la poésie*, ce qui nous renforçait l'idée que le poème parlait d'amour. Du point de vue intertextuel, Valentin a expliqué le poème s'inscrivait dans le courant surréaliste, courant qui serait étudié plus tard dans l'année.

3.5 Simon : une approche biographique, exégétique et structuraliste

Si Simon a proposé de discuter plusieurs textes, seuls « Correspondances », « L'invitation au voyage », « Spleen » (poèmes de Baudelaire), « Voyelles » (Rimbaud) et « L'art Poétique » (Verlaine) ont été véritablement analysés. Comme nous l'avons précédemment expliqué, ces textes n'ont pas été abordés par l'intermédiaire d'une méthode unique. Tous ont néanmoins été interprétés sous un angle biographique : Simon présentait toujours quelques moments bien choisis de la vie des poètes avant de commencer l'analyse des textes. Par exemple, la quête d'absolu et la révolte de Rimbaud avant la lecture du poème « Voyelles », la liaison de Baudelaire avec Jeanne Duval juste avant celle de « L'invitation au voyage », le projet artistique de Verlaine avant « L'art poétique ».

Seul le poème « Correspondances » n'a pas été introduit au préalable par une présentation de la vie et du projet artistique de Baudelaire. L'approche privilégiée pour ce texte était bel et bien exégétique dans sa visée, dans la mesure où l'enseignant avait bien précisé que ce texte serait lu à la recherche d'un message. Le texte a été concrètement approché d'un point de vue structuraliste. Il s'agissait de retrouver des « correspondances » entre différents éléments du texte, que ce soit au niveau des significations (des éléments qui forment des réseaux ou qui s'opposent), au niveau des cinq sens (il s'agit de relever des « synesthésies », où « mots qui combinent l'utilisation de plusieurs sens ») et au niveau des figures de style (il y avait effectivement plusieurs chiasmes). La recherche de ces correspondances amenait les élèves à découvrir que « tout était dans tout », que « les opposés formaient l'unité ». Ainsi, la recherche des correspondances a permis de remonter à un principe organisateur, une « idée » à la base de la structure de tout le poème.

Dans le cas de « Spleen » et de « L'invitation au voyage » uniquement, Simon a introduit çà et là une approche contextuelle, mais sans l'explicitier comme telle, puisqu'il s'agissait de reconnaître les caractéristiques du symbolisme dans ces deux textes.

Dans la mesure où Simon nous a permis de mener un entretien assez long, nous avons eu l'occasion de lui demander à quelle perspective théorique il pensait inscrire son approche des textes symboliste. La manière dont il décrit son approche évoque clairement l'approche structurale :

Dans mon cours, je ne parle presque pas de rimes, et tout ça : je creuse plutôt le contenu. (...) Je pars toujours des mots, même pour analyser les romans. Partir des mots, et regarder les oppositions, ce qui se ressemble, ce qui est différent... et alors on travaille avec des couleurs au tableau. On découvre ce poème qui est très facile, mais en même temps très riche, et ça les étonne toujours (Entretien de Simon, lignes 28-36)

S'il affirme considérer les poèmes de Baudelaire, Verlaine et Rimbaud comme des systèmes, Simon ne recherchait pas à appliquer la méthode structuraliste, du moins de manière consciente (169-187) :

Peut-être que j'avais cette conception de la poésie / mais ça je ne le sais pas // *Correspondances* / je l'ai toujours senti comme ça // c'est le symbolisme qui permet ça / Baudelaire tout particulièrement / Verlaine aussi c'est évident.

Ce serait donc les textes symbolistes qui auraient appelé cette approche, et non l'enseignant qui aurait décidé d'aborder tous les textes poétiques sous cet angle. Il

concède que sa manière de procéder est proche de celle des structuralistes dans les faits, mais affirme plutôt avoir été influencé par un cours de systémique qu'il avait suivi durant ses études :

« Ce cours de sociologie expliquait que tout est dans tout / j'ai dû lire des bouquins qui m'ont passionné // depuis/ c'est profondément ancré en moi ».

4 Les séquences enregistrées et les nouveaux programmes

Le Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation a établi un référentiel (1999 : 11) qui présente comme des compétences à certifier l'aptitude à reconnaître les éléments constitutifs des différents types de textes ainsi que des principaux courants artistiques, mais aussi la capacité de lire ces différents types de textes. Tout ceci implique la mise en place de savoirs spécifiques aux aspects techniques, culturels et sociaux de la poésie. Pour ce qui est de la lecture, le référentiel fournit des prescriptions applicables à tous les textes, mais non aux textes poétiques en particulier. Il est notamment préconisé de combiner une analyse des effets de sens internes au texte (« décoder le sens littéral ») et externes, en faisant appel à des connaissances liées aux types et aux genres de textes, aux courants littéraires et aux grandes figures qui y sont associées.

4.1 La présentation des caractéristiques du genre poétique, de courants littéraires et des grandes figures qui y sont associées

Le référentiel (1999 : 23) prescrit de « donner quelques éléments de définition des principaux types et genres littéraires », dont le poème. Il recommande également de montrer l'expérience poétique dans son évolution et fournit une liste de courants littéraires et de grandes figures incontournables. Les différents professeurs observés ont sélectionné des poètes qui figurent dans cette liste (voir annexes): Breton, Aragon et Eluard pour le surréalisme, ainsi que quelques poètes belges également associés à ce courant (par exemple Chavée) ; Baudelaire, Verlaine et Rimbaud pour le symbolisme, Apollinaire en tant que précurseur de la modernité, Michaux et Norge comme « irréguliers du langage ».

De fait, Pauline a montré des textes de tous les poètes précités (français et belges) pour introduire le surréalisme, Valentin a travaillé des poèmes d'Apollinaire et d'Eluard, Caroline a donné à interpréter un poème de Norge, Simon a présenté le symbolisme à

travers l'œuvre de Baudelaire, de Rimbaud et de Verlaine, tandis que Katherine ne s'est focalisée que sur Baudelaire.

Le référentiel (1999 : 18) mentionne également que les différents courants / types de textes doivent être « abordés au départ de textes et de productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui qui les illustrent de manière emblématique : l'étude de cas précèdera donc la découverte des lois générales ».

Pauline et Simon visaient la présentation d'un courant littéraire (respectivement le surréalisme et le symbolisme). Pauline a particulièrement respecté cette prescription en déléguant l'analyse des quinze textes de son corpus aux élèves et en leur demandant d'extraire les caractéristiques du surréalisme de ces textes seulement à la fin de la séquence. Quant à Simon, il a présenté magistralement les caractéristiques du symbolisme à travers la lecture d'un document avant de les illustrer a posteriori par des textes.

Quant à Katherine et Caroline, elles avaient plutôt pour finalité de questionner l'essence du genre poétique. Les deux enseignantes ont fait découvrir la poésie à travers un corpus de textes particulièrement contrastés afin d'arriver à une définition nuancée des caractéristiques de ce genre.

4.2 La lecture de textes poétiques

Nous avons reconnu dans les prescriptions du référentiel l'influence de certaines conceptions de la lecture de textes poétiques. Il s'agissait des approches herméneutique (formuler une hypothèse et la vérifier à partir d'indices textuels à l'occasion d'une lecture rétroactive), immanente (extraire un sens au texte en combinant des informations relatives à des indices textuels de diverses natures), mais aussi contextuelle et intertextuelle. Les connaissances relatives au contexte sociohistorique d'une production artistique et à des courants littéraires sont effectivement présentées comme des outils pour donner du sens à un texte qui dit autre chose que ce qu'il semble dire.

Les nouveaux programmes de l'enseignement libre catholique (2000) ont retranscrit avec fidélité les prescriptions du référentiel et ne donnent pas plus d'indications que ce dernier pour l'enseignement de la poésie et la lecture de textes poétiques. Par contre, deux manuels ont proposé des séquences destinées à présenter

les caractéristiques du texte poétique par rapport à d'autres types de textes et à montrer la poésie dans son évolution au fil des siècles et des courants artistiques.

Ces manuels ont proposé des grilles de lecture applicables à tout poème. Rappelons-nous : celle de *Récit et poésie 5^e-6^e* combinait des approches internes (structurale) et externes au texte (biographique, intertextuelle, contextuelle), tandis que celle de *La poésie à quoi ça rime ?* ne considérait qu'une approche interne (structurale), ce qui l'écartait des prescriptions du référentiel. Par contre, cette grille accordait une place non négligeable à l'approche référentielle, ce qui encourageait un questionnement sur l'essence de l'expérience poétique.

Valentin s'est inspiré de la grille proposée par le manuel *Récit et poésie 5^e-6^e*, et il est l'enseignant qui a le plus considéré les approches externes du texte. Quant à Pauline, elle a emprunté la grille d'un ouvrage de didactique (Dufays et al. 1996) sur lequel les concepteurs du manuel *Récit et poésie 5^e-6^e* se sont appuyés pour élaborer leur grille. La méthode qu'ils proposent combine tout autant les approches interne et externe au texte. Quant à Katherine, elle s'est inspirée de la grille proposée par l'autre manuel, et a, par conséquent, donné plus d'importance à l'analyse de l'imagé poétique. Cette enseignante a « complété » sa grille en introduisant ça et là une interprétation biographique ou contextuelle, mais non de manière systématique. On peut donc dire que ces trois professeurs respectent les prescriptions du programme en matière de lecture, en combinant l'analyse des effets de sens internes et externes au texte.

Caroline et Simon n'ont eu recours à aucun manuel. Caroline a néanmoins mis un autre outil à disposition des élèves : le site Fralica, destiné à accompagner la classe dans la réalisation de projets certifiant chacune des compétences. Les élèves ont pu y trouver des fiches qui les ont aidés à interpréter différents types de textes (chansons, poèmes, romans...) et une base de données sur les savoirs techniques et culturels nécessaires à ces interprétations. On peut donc dire que ce site se substitue à un manuel et à une anthologie. Pour ce qui est de la poésie, on y trouve une description des types de rimes, des formes fixes, des méthodes pour « créer du rythme » en poésie (en ce qui concerne les savoirs techniques) mais aussi des informations sur les poètes et sur les courants littéraires.

La grille d'analyse que Caroline a fournie aux élèves attire l'attention sur des éléments de forme (structure des strophes, types de rimes, sonorités...) et sur l'analyse des effets de sens internes au texte (analyse des champs lexicaux, de la syntaxe, des figures de style...). Sur ces deux points, la grille permet un commentaire particulièrement détaillé. Par contre, les effets de sens externes sont tout à fait omis.

Nous insisterons encore sur le fait que Caroline est la seule enseignante qui aborde la poésie via un projet et qui dit explicitement en classe qu'elle vise à « certifier une compétence ». Les élèves sont amenés à composer eux-mêmes leur programme pour certifier toutes les compétences en remplissant une « feuille de route », à choisir les types de projets qu'ils réaliseront (ici, en l'occurrence, il peuvent composer une anthologie ou analyser un recueil), à formuler leurs sujets (en étant libres de lier leur travail à leurs centres d'intérêts), et à se préparer à réussir la tâche en consultant les grilles d'évaluation du type de projet choisi. On peut dire que Caroline vise à rendre les élèves autonomes, responsables de leurs apprentissages, et respecte en cela au plus haut point l'esprit des nouveaux programmes.

Simon n'a eu recours à aucun manuel et n'a pas expliqué aux élèves qu'il visait la certification d'une compétence. Sa séquence se présentait comme un cours d'histoire littéraire, en ce qu'elle reposait sur l'introduction de trois grandes figures d'un courant artistique. Il ne visait pas l'enseignement d'une méthode applicable à tous les textes poétiques, mais une méthode spécifique à la lecture des textes symbolistes : « la recherche de correspondances ». Toutefois, si telle qu'elle est décrite ci-dessus, cette séquence pourrait être rapprochée d'un cours de français « à l'ancienne » où le professeur exposait magistralement les caractéristiques de différents courants et présentait des éléments clés de la vie des poètes avant de se lancer dans un commentaire de texte (souvent magistral, lui aussi), il n'en est rien dans les faits. Nous montrerons dans la partie suivante que Simon est l'enseignant qui sollicite le plus les apports des élèves. S'il semble « traditionnel » dans la structure de sa séquence, les activités d'interprétation de textes qu'il propose respectent l'esprit des nouveaux programmes en ce qu'elles sollicitent fortement les élèves.

PARTIE 3. ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Introduction

Cette troisième partie est organisée autour de deux objectifs. Le premier est de comparer les différentes séquences selon le niveau de contextualisation des apprentissages et de co-construction des contenus observé dans les activités discursives de l'enseignant et dans les tâches qu'il propose aux élèves. Dans la mesure où l'étude de motivation nous amènera à comparer les effets des différents dispositifs sur les croyances motivationnelles des élèves, il s'avère particulièrement important de pouvoir déterminer aussi objectivement que possible en quoi les approches des enseignants diffèrent. Ceux-ci contextualisent-ils tous les apprentissages et co-construisent-ils tous les contenus ? Nous pourrions peut-être comparer des approches très contextualisées et peu contextualisées et vérifier ainsi le véritable impact des dispositifs contextualisés sur la motivation des élèves. Nous nous demanderons également quels enseignants actualisent les modalités particulièrement discriminantes (par opposition à celles rencontrées en nombre chez chacun) afin de pouvoir déterminer ensuite si, au cours des entretiens, ce sont précisément celles-là qui sont apparues de manière plus remarquable aux yeux des élèves.

Nous avons décidé d'intégrer cette démarche dans notre étude en cours de récolte de données, dans la mesure où nous avons constaté que les perceptions des élèves relatives à une même séquence pouvaient occasionnellement s'avérer contradictoires : là où certains identifiaient de la contextualisation, d'autres affirmaient qu'il n'y en avait pas. Qui croire dans un tel cas ? Les déclarations portent sur une réalité vécue et non une réalité objective, et certains facteurs peuvent déterminer les perceptions des élèves : une distraction passagère peut empêcher certains de remarquer certains gestes de l'enseignant, les relations entretenues avec ce dernier (positives ou négatives) peut pousser un élève à des déclarations faussées. Il nous fallait des points de repères fiables pour envisager une démarche comparative : toutes les séquences devaient être analysées par une même personne, et une personne particulièrement avisée en matière d'indicateurs de contextualisation et de co-construction.

Notre second objectif est de comparer les modalités que les enseignants pensent avoir actualisées et celles qu'ils ont effectivement données à voir. D'une part, il nous importe de découvrir si la contextualisation des apprentissages et la co-construction des

contenus fait partie de leurs priorités. Nous pourrions effectivement comprendre que pour certaines activités particulières, les enseignants décident d'adopter un comportement plus frontal : si le temps consacré à l'étude de la poésie est relativement court, un professeur peut décider de présenter rapidement les caractéristiques d'un courant littéraire ou du genre poétique (au lieu de solliciter les élèves et de construire cette synthèse avec eux, ce qui serait beaucoup plus long) pour pouvoir accorder plus de temps à une autre activité jugée prioritaire, comme l'analyse des textes. De même, ils pourraient ne pas envisager de contextualiser les apprentissages en étudiant la poésie à travers un projet et considérer qu'apprendre cette matière pour réussir une interrogation ou une question d'examen fait déjà sens pour les élèves.

Nous montrerons que, dans certains cas, des différences notables peuvent être soulignées entre ce que les enseignants projettent de faire (ou pensent avoir fait, si l'entretien a été organisé en fin de séquence) et ce qu'il nous a été donné d'observer. Ce sont parfois les élèves qui, par leurs réactions, ont amené les enseignants à contextualiser les apprentissages ou à co-construire les contenus. A l'inverse, certains étudiants ont contraint leur professeur à adopter une pédagogie frontale dans la construction des contenus ou dans l'analyse de textes à cause de leur manque de réactivité lorsqu'ils étaient sollicités ou à cause des difficultés rencontrées dans la réalisation de la tâche, qui les auraient empêchés d'amener des informations pertinentes.

Dans le chapitre intitulé « Les modalités de contextualisation et de co-construction que les enseignants estiment mettre/avoir mis en place », nous résumerons la vision qu'ont chacun des professeurs filmés de leur séquence au moment des entretiens. D'abord, nous décrirons les séquences ainsi que les objectifs didactiques qui les sous-tendent, et nous les situerons dans les parcours¹⁶ plus larges que les enseignants ont mis en place. Ensuite, nous relèverons les diverses modalités de *contextualisation* et de *co-construction* qu'ils pensent avoir réalisées. Les entretiens ont effectivement eu lieu en cours ou en fin de séquence¹⁷ : il a parfois été possible d'obtenir un retour sur les pratiques des enseignants. Enfin, nous résumerons le sentiment des

¹⁶ Ensemble de séquences

¹⁷ En général, les entretiens avaient lieu directement après la séquence ou quelques semaines plus tard. Dans le cas de Pauline, il s'est déroulé un mois après la récolte des données.

enseignants par rapport à la motivation de leurs élèves, si toutefois le fait de la susciter est apparu explicitement et spontanément comme un enjeu pour eux.

Dans le chapitre « Les modalités de contextualisation et de co-construction des contenus effectivement mises en place dans les activités des enseignants », nous rendrons compte des modalités que nous avons pu personnellement relever en les observant. Nous visons ici une description très fine de l'activité effective des enseignants, plus particulièrement de la façon dont ils mènent les échanges et organisent les contenus, et de la façon dont ils présentent les activités et les contenus (avec le souci de faire sens pour les élèves ou non). Nous avons défini des indicateurs que nous avons évoqués dans la première partie de la thèse. Nous compterons le nombre d'occurrences pour chaque modalité et distinguerons les modalités rencontrées massivement chez tous les enseignants des modalités qui spécifient plus particulièrement une séquence ou l'autre.

Dans le troisième chapitre, nous décrirons les modalités rencontrées au niveau des tâches proposées aux élèves. Les unités de codage sont ici plus discriminantes pour comparer les séquences, dans la mesure où elles sont plus remarquables et plus englobantes. Il ne s'agira plus de compter des occurrences, dans la mesure où chaque activité (composer ou interpréter un poème, par exemple) ne se déroule qu'une seule fois. Le chapitre 2 permettait de se livrer à des observations très « micro », comme identifier :

- le nombre de fois où un geste très ponctuel est réitéré (donner des exemples d'application de la matière, évoquer un projet écrit à rendre au terme de la séquence, faire une synthèse, expliciter l'objectif d'une tâche, poser des questions aux élèves, exploiter leurs apports en les notant au tableau...),
- ce que les enseignants disent qu'ils font (présenter une tâche comme finalisée ou complexe, alors qu'elle ne l'est pas forcément),
- les éléments de matière sur lesquels ils insistent (en les synthétisant et en les rappelant plusieurs fois).

En revanche, le chapitre 3 se situe au niveau plus global des activités : la séquence est-elle pensée en fonction des centres d'intérêt des élèves ou non, est-elle finalisée vers un projet ou non, les activités sont-elles réellement complexes, les présentations des

caractéristiques des courants littéraires ou du genre poétique sont-elles réalisées magistralement¹⁸ ou au terme d'une mise en commun des réflexions de chacun ?

Dans la mesure où les chapitres deux et trois feront référence aux codes des différents types d'occurrences de contextualisation et de co-construction, le lecteur trouvera un document cartonné inséré ci-après, qui reprend la liste de tous les indicateurs et, en vis-à-vis, celle des différents codes. Bien que nous ayons explicité au mieux notre démarche lors de la rédaction des parties concernées, il n'a pas toujours été possible de rappeler les codes de manière systématique dans des intervalles rapprochés, au risque de lasser, mais également de perturber le développement de notre pensée par des répétitions incessantes.

Le dernier chapitre reprendra toutes nos observations et fera office de synthèse. Nous comparerons les pratiques déclarées par les enseignants en matière de contextualisation et de co-construction des contenus et les pratiques que nous avons pu personnellement observer.

¹⁸ Dans la mesure où l'adjectif « magistral » et l'adverbe « magistralement » seront abondamment utilisés dans cette partie, nous tenons à préciser qu'ils ne renvoient pas à un jugement de valeur de notre part. A la suite des chercheurs du GRAFE (2005), nous l'employons pour parler d'une pédagogie frontale, d'un cours donné ex cathedra.

Chapitre 1. Les modalités de contextualisation et de co-construction que les enseignants estiment mettre/avoir mis en place

Dans ce chapitre, nous rendrons compte des modalités de *contextualisation* des apprentissages et de *co-contextualisation* des contenus que les enseignants pensent avoir actualisées dans leur séquence.

1 Caroline : la pédagogie du projet

1.1 Description de la séquence : découvrir la poésie à travers un projet écrit au choix (composition d'une anthologie ou analyse d'un recueil), accompagné de manière différenciée

Caroline souhaite initier une réflexion sur le rôle de la poésie dans la vie des adolescents aujourd'hui (éventuellement sous la forme de chansons) et réaliser un projet écrit qui validerait la compétence numéro 5 du programme du troisième degré de transition « lire le texte littéraire ». Elle rappelle que cette cinquième fiche prescrit l'analyse d'un recueil de poèmes. Pour impliquer les élèves, elle leur laisse le choix du sujet de leur travail : ils réaliseront soit une petite anthologie sur un thème qui leur parle (et dans ce cas ils commenteraient 10 textes), soit une analyse de recueil, où cinq textes seront décortiqués en profondeur.

Au moment où nous avons enregistré l'entretien, Caroline voyait sa séquence en quatre étapes. D'abord, la mise par écrit des représentations initiales des élèves quant à la poésie et leur exploitation. Ensuite, un atelier d'écriture consistant en la composition et l'illustration d'un quatrain, pour entrer en poésie de manière ludique. En troisième lieu viendrait l'analyse de « Fers, aciers, et métaux » (Norge), à l'occasion de laquelle une grille de lecture du genre poétique serait illustrée. Enfin, la séquence se clôturerait sur une sensibilisation des élèves à l'analyse du paratexte, visant à montrer que lui aussi peut participer à la construction du sens. Les élèves devraient donc le prendre en compte s'ils analysaient un recueil et être attentifs, notamment, à créer une certaine cohérence dans le choix de la couverture, s'ils composaient une anthologie. Dans les faits, Caroline a ajouté deux étapes supplémentaires. Elle a décidé d'essayer de modifier les représentations initiales des élèves, en proposant un bain de textes poétiques

« visuels » juste après l'atelier d'écriture, qui leur montrerait différents visages de ce genre : des calligrammes, des logogrammes. Elle a par ailleurs terminé la séquence sur un débat analysant les rapports entre poésie et slam.

La séquence tout entière a été organisée autour de ce projet. Dans le cadre d'une visite de la bibliothèque de l'Université du Travail à Charleroi, les élèves ont appris à utiliser le répertoire en ligne, à retrouver un livre dans les rayons, et ont eu, déjà, la possibilité de louer un recueil ou une anthologie. Ainsi, ceux qui avaient choisi d'analyser un recueil ont pu en choisir un, et ceux qui avaient opté pour la réalisation d'une anthologie ont pu consulter plusieurs exemples. Ensuite, l'analyse du poème « Fers, aciers et métaux » a été présentée comme un exemple à suivre pour ceux qui devaient analyser cinq poèmes, mais elle a également donné des pistes pour les commentaires des textes d'anthologie.

1.2 Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages

Caroline (voir la transcription de l'entretien avec elle en annexes, lignes 104-135) pense contextualiser l'étude de la poésie en montrant aux élèves que la poésie peut leur parler d'eux dans ses thèmes, mais aussi par les émotions évoquées (un poète exprimerait un souvenir ou un sentiment proche des leurs, même si une attention particulière est portée à l'esthétique plutôt qu'à l'informatif).

Ainsi, elle a choisi d'analyser avec les élèves le poème « Fers, aciers et métaux » (Norge) car il permet de bien montrer la fonction autotélique de la poésie, certes, mais aussi parce qu'il parle d'une région industrielle (comme l'était Charleroi, ville des élèves) et qu'il traite d'un thème qui les toucherait éventuellement (deux adolescents qui se retrouvent dans une usine pour s'aimer en cachette) :

Fers-aciers-et-métaux/ je l'ai choisi aussi parce qu'il parle de la région/ mais aussi parce qu'il y a beaucoup d'ellipses// le travail sur la langue est plus évident dans ce poème/ le texte est court mais dense et chaque mot joue son rôle// il est au départ plus déconcertant / il mélange les métaux et l'amour // et parce que c'est aussi deux jeunes gens qui s'aiment/ c'est un thème qui les touchera j'espère (123-130).

D'autre part, elle affirme viser une finalité d'ordre plus personnel : montrer aux élèves que la poésie peut les aider à mieux se connaître. Elle pense entrer en poésie par l'écriture, avant de proposer des poèmes à lire. De son point de vue, démythifier la

poésie et les poètes est une étape nécessaire pour que les élèves puissent percevoir une quelconque finalité à son enseignement. Caroline s'y attèlera donc, en montrant la composition comme un travail, et non comme le fruit d'une inspiration donnée à certains élus (178-191) :

Caroline : Je veux casser la logique scolaire / on est dans une logique de jeu avec soi-même/ de jeu avec des mots// avec des mots ordinaires/ on peut arriver à quelque chose de beau / un quatrain avec des rimes// si j'arrive déjà avec un poème très complexe/ ils vont se fermer// là / je veux qu'ils se rendent compte que ce langage est accessible pour eux/ et que la beauté fait l'objet d'un travail// quand il est déjà rédigé/ c'est comme une peinture finalement : toute l'harmonie a fait l'objet d'un travail et ce n'est pas si évident que cela// quand ils voient de l'art abstrait/ ils se disent : quatre carrés/ j'aurais pu le faire moi-même// et ça/ ils s'en rendent compte uniquement en le faisant

Carole : Sinon/ dans le cas de la poésie/ ils pourraient avoir l'idée reçue que le poète écrit facilement parce que lui/ il est inspiré

Caroline : Oui/ et là ils croiraient que la poésie/ c'est inaccessible pour eux// ces deux objectifs-là/ que la poésie fait l'objet d'un travail / et qu'elle est accessible/ ne sont réalisables que s'ils essaient de faire par eux-mêmes.

Caroline insiste sur cette nécessité de désacraliser la poésie, qui sans cette approche ludique, apparaîtrait comme trop lointaine et trop inaccessible pour que certains élèves osent tenter d'en composer ou d'en lire. Cette approche lui semble audacieuse, car les élèves n'ont pas l'habitude de jouer ou de laisser s'exprimer leur créativité à l'école, du moins dans l'enseignement général¹⁹. D'après elle, cette occultation de la pensée créative à l'école a aussi des répercussions sur le plan de l'interprétation, qui semble cantonnée à la « reproduction de modèles d'analyse » (169-176).

Elle est consciente du fait que seuls certains élèves, du fait qu'ils viennent d'un milieu plus privilégié et plus sensible à l'art, percevront cette finalité d'ordre personnel qu'elle essaie de partager avec eux. Les autres la verront peut-être grâce à cette séquence, après un certain temps. Ceux-là n'y verront pas une utilité dans l'immédiat et pourront seulement commencer à s'interroger sur le sens de la poésie dans la société à la fin de l'année, voire en rhéto (158-166) :

La poésie/ elle est ailleurs quand même// son apprentissage est moins directement utile et efficace / la poésie/ c'est la beauté// quel rôle peut jouer la beauté dans leur vie ? / un peu comme un tableau ? / je prolonge cette réflexion l'année prochaine quand on réfléchira au rôle de l'art en général// il y a toute une maturation // la poésie/ c'est très intellectuel/ et je sais que dans ce public/ certains proviennent d'un milieu qui n'est pas sensible à cet aspect-là des choses// donc/ certains y arrivent plus vite que l'autre/ et j'en tiens compte//

¹⁹ Dans l'enseignement professionnel, la composition de textes fictionnels figure au programme, mais non dans le général.

s'ils me disent / ça n'a pas de sens pour moi/ ça ne me touche pas/ au contraire / c'est après avoir analysé plusieurs textes qu'ils pourraient commencer à se poser des questions.

1.3 Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus

Pour ce qui est de la co-construction des contenus, Caroline estime que la séquence repose sur la participation des élèves dans la mesure où elle travaille avec eux, en même temps qu'eux. D'abord, elle montre comment composer un quatrain d'alexandrins en se livrant à l'exercice avec eux et non en arrivant avec une production tout faite:

Ici en montrant déjà comment j'écrivais le premier vers / en le faisant devant eux / il y a déjà une élève qui m'a aidée à avoir mon nombre de syllabes // j'ai montré aussi que cela ne me tombait pas du ciel / que je n'avais pas fabriqué le vers avant de venir en classe / mais que je jouais le jeu comme eux // et donc c'est quelque chose qui se sent / qui se construit / qui se travaille (193-197).

Ensuite, elle montre comment lire un poème en cherchant une procédure avec eux à l'occasion d'un bain de textes « visuels » (calligrammes, logogrammes), plutôt que d'en imposer une. Enfin, elle n'impose pas une interprétation du poème « Fer, aciers et métaux » (Norge), qu'elle leur laisse analyser individuellement à l'aide de grille dans un premier temps, avant d'en discuter collectivement.

La grille servirait à guider leur travail, en attirant leur attention sur certains aspects du poème, qu'elle leur laisse traiter à leur manière dans un premier temps, avant de chercher avec eux une procédure pour le faire :

Là, je vais solliciter leur intervention en leur demandant déjà de lire le texte une première fois et de choisir par là où ils vont commencer. Des choses comme ça, déjà dans la procédure, plutôt que de présenter un modèle : je fais ça, puis je fais ça, puis je fais ça [induire plutôt que déduire] Parce que c'est une de leurs difficultés : ils observent des choses, mais si je les laisse aller, ils vont regarder des rimes, ils vont regarder des petites choses et puis ils ne sauront pas quoi en faire. Alors que si je pose la question : comment je vais faire ? Je peux rectifier ça : tiens on va plutôt commencer par les thèmes, comme ça ils y réfléchissent déjà avant tout (200-209).

Pour rappel, voici les différents points de la grille, qui correspondent aux topiques imposés : l'auteur (sa vie, son œuvre, son projet littéraire, le courant auquel il appartient éventuellement), les premières impressions, les champs lexicaux (thèmes), l'énonciation, le référent (ce que raconte le poème, éventuellement une histoire avec une intrigue et des personnages), le rythme (type de poème et de strophes, ponctuation, type

de vers), les rimes, les sonorités, les figures de style, le titre (qui renforce ou non le sens du poème), la vision du monde.

1.4 Intention de motiver les élèves

L'objectif suivi pour les cinquièmes à l'issue de l'année à travers ce projet et tous les autres, c'est de motiver les élèves, de les amener à s'engager. Caroline aimerait qu'ils prennent part à leur apprentissage en cherchant les sujets de tous leurs travaux, en prenant connaissance des critères d'évaluation et des conseils qu'elle place sur un site internet bien avant la date limite du dépôt du travail, en s'assurant auprès d'elle qu'ils ont bien compris et en posant régulièrement des questions au fur et à mesure de leurs avancées... jusqu'à devenir de plus en plus autonomes :

Je veux qu'ils quittent le rôle de consommateur passif qu'ils occupent jusqu'en quatrième// et ce n'est pas une critique quand je dis cela/ parce qu'avant c'est trop tôt pour le faire// ici/ je voudrais qu'ils s'approprient les apprentissages/ qu'ils s'investissent au sens fort du terme/ d'abord par les choix / je choisis de lire un recueil ou je choisis de réaliser une anthologie// c'est comme cela qu'ils deviendront des amateurs éclairés / pour devenir des amateurs/ il faut aimer/ et pour aimer il faut que tout cela ait du sens// puis le deuxième objectif/ c'est qu'ils deviennent autonomes// j'espère que l'organisation du cours va les mener à cela/ puisque je travaille par projets// quand je leur proposerai de réfléchir au rôle de la poésie/ j'aimerais qu'ils fassent des recherches sur les rôles que se sont donnés différents poètes dans l'histoire littéraire et qu'ils puissent se situer maintenant par rapport à cela / quel est le rôle du poète aujourd'hui ?/ je dirais/ avec en ligne finale/ la réflexion sur la littérature et son sens aujourd'hui pour les adolescents/ qui sont confrontés à la compétitivité/ à la violence/ à d'autres problèmes (90-130).

Il m'est apparu que Caroline s'est renseignée sur la motivation et ses indicateurs. Elle définit la motivation de l'élève comme « une énergie positive qui va lui permettre de donner du sens à son apprentissage, de réaliser des efforts, de s'évaluer quand il s'est trompé, d'avancer, de prendre des choses pour lui, de se construire », et elle donne des critères qui permettent d'observer cette motivation, dont nous nous servons pour l'analyse de l'engagement des élèves sélectionnés pour l'enquête dans sa classe :

Comment je la perçois ? / d'abord par l'intérêt que ce que je fais suscite, par les questions qu'ils posent, parfois c'est un silence attentif// l'élève n'est pas obligé d'intervenir / il peut être actif silencieusement// alors, je le vois dans son regard et dans son souci de se perfectionner et d'essayer de comprendre// quand il fait l'effort de bien comprendre mes objectifs / et qu'il vérifie qu'il fait bien ce que je demande / qu'il répond à mes exigences (140-145).

Ainsi, les enseignantes de l'Institut Notre-Dame de Fleurus ont adopté le système de tâches mis au point sur le site de *Fralica*²⁰, qui permet de vérifier que les six compétences prescrites par le programme sont bien acquises à l'issue du troisième degré. Différents types de tâches sont définies pour chacune des compétences en cinquième et en sixième. Certaines sont imposées, et d'autres sont laissées au choix de l'élève. En cinquième, les six compétences à certifier sont « analyser et écrire des textes argumentés », « rédiger des travaux de synthèse », « produire des exposés informatifs et argumentés », « animer un débat/prendre sa place dans une discussion », « analyser différents types de textes » (dont un recueil de poésie), et « mener une réflexion sur la littérature »...

Les élèves disposent d'une « feuille de route » reprenant les tâches qu'ils ont choisi de réaliser (ainsi que les sujets sélectionnés pour chacune) et servant à montrer que chacun a validé un nombre de tâches suffisant pour chaque compétence. Les élèves font eux-mêmes leur programme et peuvent consulter, sur le site Fralica, des fiches de conseils et les grilles d'évaluation pour chaque type de travail. Mais Caroline estime qu'ils ont besoin d'accompagnement en cinquième. Elle leur organise des temps de travail avec suivi personnalisé en classe (parfois des moments supplémentaires durant ses moments libres) et des temps de questions/réponses collectifs sur des points de procédure.

Elle dit cependant avoir constaté que la plupart des élèves mettaient du temps à quitter leur rôle de « consommateur passif », et étaient tout simplement tétanisés par ce système. Le choix qui leur est laissé à certaines occasions leur demande d'endosser un statut d'acteur, chose à laquelle ils doivent s'habituer. Certains demandent à réaliser des projets proches de ce qui a été fait en classe et Caroline pense que cela les sécurise dans la mesure où ils retombent, d'une certaine manière, dans la reproduction de procédures. D'autres, plus rares, jouent le jeu et veulent se lancer dans des projets personnalisés. Selon elle, il s'agit là d'un indicateur clair de leur motivation.

Dans un cas comme dans l'autre, Caroline pointe un certain nombre de difficultés rencontrées systématiquement, qu'il me semble intéressant de garder à l'esprit au moment d'interroger les élèves. D'abord, leur manque d'organisation : ils gèrent une urgence à la fois, toujours en dernière minute. Ainsi, dit-elle, « ils sont encore fort dans le

²⁰ Pratique du Français en Liberté Cadrée : <http://users.skynet.be/fralica/>

court terme, les élèves, et même si j'ai parlé du projet aujourd'hui, certains l'ont peut-être déjà oublié parce qu'il n'est pas à rendre dans un mois ». Elle déplore également le manque d'autonomie persistant à un stade avancé de l'année scolaire : alors que les élèves savent où chercher des réponses à leurs questions (sur les procédures, sur les critères d'évaluation, sur des difficultés liées à la documentation) – à savoir sur le site, certains ne font pas l'effort de chercher eux-mêmes des solutions, et demandent des réponses. De même, ils ne s'assurent pas d'avoir bien compris ce qui est attendu d'eux avant de commencer à s'interroger sur leur sujet (alors qu'une grille d'évaluation est disponible sur le site) ou se lancent dans la tâche sans avoir lu les conseils des diverses fiches présentes sur le site :

C'est seulement au moment où ils doivent réaliser des tâches qu'ils se posent des questions// et alors/ ce qui est frappant/ c'est qu'ils vont plutôt demander des réponses que d'aller chercher eux-mêmes dans le cours// alors je leur dis où aller voir pour les habituer// donc je suis sûre que les questions vont seulement arriver quand ils auront commencé (229-233).

La difficulté de transférer leurs apprentissages d'un travail à l'autre se pose parfois encore : certains ne savent pas comment aborder un poème, alors que quelques mois plus tôt, ils ont appris à présenter une chanson, et que les deux fiches proposées sur le site pour l'analyse des chansons et des poèmes présentent beaucoup de similarités.

Caroline regrette encore leur comportement « stratégique » : au lieu de remplir leur feuille de route en visant leur perfectionnement dans chacune des compétences (si j'éprouve plus de difficultés dans ce type de tâche, je m'y exerce plus souvent), ils privilégient celles où ils se sentent plus à l'aise (243-247) :

Carole : ce qui me paraît intéressant/ c'est qu'ils doivent être conscients de se former aux différentes compétences // ils savent ce qu'ils doivent apprendre de chaque projet

Caroline : oui /mais ils sont aussi dans comment je vais remplir ma feuille de route ? / si je fais ça / je n'ai pas besoin de faire ça // mais même si je peux comprendre qu'ils soient stratégiques / j'aimerais plutôt qu'ils se disent qu'est-ce que je veux apprendre ?

Caroline dit reconnaître les élèves motivés à certains de leurs comportements : ils vont chercher la grille d'évaluation bien à l'avance sur le site (elle précise qu'elle vérifie la date d'impression du fichier), la joignent au travail (ou l'apportent le jour d'un exposé), ils demandent de l'aide pour mettre sur pied un projet personnalisé qui leur tient à cœur (et donnent ainsi une finalité personnelle), viennent régulièrement poser

des questions (même en dehors des heures de cours) et, enfin, montrent de diverses manières qu'ils font l'effort de bien comprendre les exigences et d'y répondre.

2 Katherine : un accompagnement progressivement moins présent dans les analyses de textes

Avant de résumer les déclarations de cette enseignante, nous estimons important de rappeler le contexte particulier de la récolte de données. Il importe de préciser que l'entretien de Katherine a été particulièrement court (18 minutes) dans la mesure où elle n'avait pas beaucoup de temps à y consacrer. C'est pour cette raison que la section lui étant consacrée est beaucoup plus synthétique que celles des autres enseignants.

2.1 Description de la séquence : découvrir les spécificités du genre poétique à travers des poèmes de Baudelaire

Katherine souhaite initier ses élèves à la lecture de la poésie en discutant des textes avec eux et en leur donnant une méthodologie d'analyse qui leur rendrait les poèmes accessibles. D'après elle, les élèves associent la poésie à l'idée de texte complexe, voire incompréhensible. Sa séquence vise, dès lors, à leur faire « pratiquer et sentir » ces textes (voir l'entretien de Katherine transcrit dans les annexes, ligne 23), pour leur en montrer la beauté, mais aussi pour les réconcilier avec la poésie, qui peut, malgré leurs aprioris, leur donner du plaisir (56-57). Elle insiste fortement sur son désir de ne pas entrer dans des détails techniques, qui les en dégoûteraient (9-16) :

Donc / ce que je voudrais vraiment ce n'est pas faire une analyse qui les dégoûterait et qui soit trop technique / mais vraiment voir avec eux ce qu'ils pensent de la poésie et leur donner une méthodologie pour essayer d'analyser un poème // donc comment analyser un poème avec une procédure calme / légère / sans avoir fait dix heures de théorie sur les types de rimes / sur ce qu'est une allitération.

Elle situe d'emblée ses objectifs par rapport aux nouveaux programmes : comme en cinquième année, il est demandé de s'attarder plutôt sur le dix-neuvième siècle, elle a choisi de travailler des textes baudelairiens. A travers l'analyse de « L'ennemi » et de « Spleen » (tous deux extraits des *Fleurs du Mal*), elle vise à leur faire découvrir à la fois le courant auquel le poète pourrait appartenir, la notion de spleen, la notion de romantisme, le saut vers le XX^e siècle, un autre type d'écriture (19-23).

Katherine décrit ensuite le parcours qu'elle propose aux élèves en cinquième année (31-38), lequel ambitionne de leur apprendre les traits caractéristiques des différents courants artistiques du XIX^e siècle (puisqu'elle abordera également la peinture), et de leur permettre de distinguer un « type d'écriture » par rapport à un autre (le naturalisme, le réalisme, le romantisme, d'après les œuvres citées).

2.2 Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages

Katherine pense contextualiser les apprentissages en partant des représentations initiales des élèves et en les modifiant. La situation initiale dont partira la séquence consistera en un partage de textes : chacun amène un texte qu'il considère comme poétique (« cela peut être une chanson, cela peut être actuel »), le présentera à la classe afin que l'on voie comment l'apprécier, comment le lire, et que l'on voie s'il parle aux élèves (35-40). Ensuite, Katherine pense avoir choisi des textes dont les thèmes parleront sans doute aux élèves, dans la mesure où ils touchent à des questions existentielles universelles (l'amour, la femme, la mort, l'ennui). Mais elle doute que chacun y soit sensible, dans la mesure où cette découverte de la poésie se fait dans un cadre scolaire :

Carole : et pour vous, cela peut leur apporter quelque chose pour la vie de savoir ça ?

Katherine : ah / moi oui / mais bon eux je ne sais pas // je trouve que par exemple chez Baudelaire / et chez pas mal de poètes / ils abordent quand même des questions existentielles importantes / l'amour / la femme / la mort / l'ennui et finalement je crois que c'est des thèmes qui peuvent les intéresser mais comme c'est dans le cadre scolaire / ah non ils n'aiment pas / je crois (58-64).

Il est important de préciser que Katherine ne pense pas que les élèves percevront d'emblée une finalité à la séquence. Elle explique dès lors qu'elle juge nécessaire de les aider à la percevoir :

Là où moi je vois une utilité j'essaie de leur expliquer // même s'ils sont opposants au début /j'essaie de leur montrer petit à petit que la poésie c'est beau / c'est intéressant / pour qu'ils aient envie (104-106).

La finalité visée par Katherine est essentiellement personnelle : il s'agit de faire percevoir la beauté de la poésie et de permettre de ressentir du plaisir à sa lecture. Il y a également un versant scolaire à cette finalité : même si les élèves n'auront pas de

question sur cette matière à l'examen, celle-ci fera l'objet d'une interrogation à l'issue de la séquence :

Ici j'arrive déjà à la fin de l'année / donc l'interro comme je l'envisagerais / ce serait de leur donner un poème de Baudelaire non vu / sur lequel ils appliqueraient la même approche / lecture / comprendre l'homme et son langage / quel regard pose-t-il sur le monde / et puis le balayage / essayer de l'interpréter à l'aide des champs lexicaux / des majuscules / des temps (...) repérer les allitérations / les indicateurs de personnes / est-ce qu'il y a un je ? / à qui s'adresse-il ? (178-193)

2.3 Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus

Katherine pense co-construire les contenus à apprendre, dans la mesure où « elle n'arrive pas avec une analyse toute faite » qu'elle présente magistralement. Elle guide les élèves, bien sûr, en leur donnant des pistes pour l'analyse, et en leur montrant que l'expérience poétique a des spécificités en ce qui concerne le sujet, le monde décrit, et le langage utilisé (« suivant l'époque où l'on est, suivant l'être que l'on est, on a écrit une chose et il me semble que, quand ils ont cette grille-là, c'est déjà intéressant »). Concernant les pistes pour l'analyse, elle montrera comment aborder ce langage particulier. D'après sa description, elle compte multiplier les observations et chercher des liens entre celles-ci (75-78) :

Et bon après ils ont un texte qui n'est pas écrit comme de la prose //qu'est-ce qu'on en fait ? / et si par exemple / il y a des anaphores / des reprises / bon / s'il y a des allitérations / si c'est un sonnet euh / divisé en trois des quatrains des tercets /il y a peut-être une raison ?

Elle attirera leur attention sur des détails importants (ce qui consiste à orienter leur propos en imposant des topiques), mais elle dit amener ainsi les élèves à les découvrir par eux-mêmes (78-81):

Essayer d'analyser mais en le découvrant par eux-mêmes / essayer de leur dire / observez / qu'est-ce que vous voyez ? // si on veut par exemple leur faire sentir les sens / il faut les guider / leur dire est-ce que vous ne sentez pas ? / vous ne voyez pas ?

2.4 Intention de motiver les élèves

En amenant ainsi les élèves à prendre la parole, Katherine espère les motiver. Pour elle, la motivation passe par la collaboration et la participation dans l'analyse du poème. Mais l'engagement n'est possible, selon elle, que si les interventions des élèves sont balisées au préalable, notamment par les questions du professeur :

(La motivation) c'est vraiment quand ils construisent avec moi l'analyse // bien sûr / ils ne savent pas construire à partir de rien / donc il faut une sorte de grille / une structure pour s'y retrouver // c'est pour ça que je vais leur faire lire plusieurs fois le poème et leur demander une fois de regarder le vocabulaire // est-ce que je comprends tout ? // puis seulement je viendrai avec des éléments plus précis (97-101).

Katherine explique alors que ses élèves sont généralement participatifs (88-95) : « J'ai la chance de m'adresser à un public qui est relativement facile / j'ai quand même rarement de grosses oppositions / la majorité des élèves collaborent // c'est rare que j'aie des élèves qui ne disent rien / donc j'ai toujours des choses à exploiter ».

3 Pauline : l'apprentissage coopératif

3.1 Description de la séquence : découvrir le courant surréaliste en poésie à travers l'analyse d'un corpus de textes par groupes

Pauline a approché le surréalisme en poésie de manière ludique, à partir de jeux poétiques : des cadavres exquis (avec des mots, puis des dessins), la rédaction de phrases insolites, la transformation de proverbes et de citations célèbres. Ensuite, elle a fait travailler un corpus de textes par petits groupes (c'est là toute l'originalité de sa séquence par rapport aux quatre autres enseignants), d'abord de manière intuitive (les élèves partagent leurs premières impressions entre eux puis avec toute la classe), ensuite de manière méthodique (ils appliquent une grille d'analyse au texte en s'aidant de leur anthologie²¹, puis présentent ensemble leur analyse à la classe). Enfin, elle a demandé aux élèves de chercher les caractéristiques du surréalisme dans les textes travaillés. Elle a également demandé de définir la poésie à partir des textes vus. De son point de vue, le courant littéraire et le genre poétique ont donc été enseignés de manière inductive.

3.2 Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages

Pauline évoque un travail personnel qui sera mis en place plus tardivement dans l'année scolaire, mais qui s'appuiera sur la réflexion commencée lors de cette séquence : il s'agit de la composition d'une anthologie de textes choisis par les élèves et de textes

²¹ Alluin, B., Aulas, M., Blanckeman, B., Brisac, A.-L. - Meurillon, C. (1998). Anthologie de textes littéraires du Moyen Age au XXe siècle. Paris : Hachette.

qu'ils ont composés eux-mêmes, en s'aidant éventuellement des techniques surréalistes expérimentées dans l'atelier d'écriture mené en début de séquence ou des procédés repérés dans les textes analysés au cours (ils pourraient également s'inspirer des poèmes symbolistes de la séquence suivante, sur les poètes maudits). Ces textes devront être commentés à l'aide de la grille d'analyse. D'autre part, elle a le projet de réaliser une anthologie en classe, reprenant les meilleurs textes composés par les élèves (qui seraient sélectionnés par ceux-là mêmes, à main levée). Les jeux poétiques pourront donc être éventuellement réinvestis à l'occasion d'un travail personnel.

La finalité visée par Pauline est essentiellement personnelle (voir la transcription de son entretien, lignes 64-107). Elle souhaite partager le plaisir de la langue, de la littérature et de la poésie au départ de textes qu'elle aime, plus particulièrement leur force et leur pouvoir (la littérature pourrait aller jusqu'à changer le monde et l'homme, comme le pensaient également les poètes engagés). La confrontation à cette autre culture, cette autre vision du monde que véhicule cet autre rapport à la langue, tourné davantage vers l'esthétique et l'existentiel, rendrait les élèves plus humains. Ensuite, elle souhaite aider les élèves à se découvrir (et à se découvrir, peut-être, des talents d'écriture) à travers ces textes, qui véhiculent des expériences, des sentiments, des émotions. Pour elle, le cours de français ne se borne pas à donner une culture générale, à apprendre à bien s'exprimer oralement et par écrit : c'est aussi « une instruction personnelle par rapport à soi, par rapport à la vie ». De son point de vue, les textes vus sont actuels (262), dans la mesure où un adolescent peut toujours en apprendre quelque chose car ils « touchent à des thèmes universels et intrinsèques à l'homme : l'amour, le temps qui passe, la création, l'engagement ».

Pauline pointe seulement en second lieu des finalités scolaires, parce que nous lui avons demandé de le faire : comprendre le surréalisme, savoir interpréter un poème pour se préparer à un travail scolaire (l'anthologie personnelle sur laquelle ils seront évalués), et développer un esprit critique par rapport à la norme, la littérature et la poésie. Elle insiste néanmoins sur ses priorités, qui se situaient davantage sur un plan personnel. Son examen reflètera cette double finalité. Sur la poésie, il y aura effectivement deux grandes questions. La première, qu'elle qualifie de « très scolaire », demandera expliquer et d'illustrer la modernité de certains textes, tandis que l'autre, une question « de réflexion », consistera à rédiger un plaidoyer ou un réquisitoire sur l'utilité d'étudier la poésie au cours de français, ou à prouver l'affirmation suivante : « la

psychanalyse peut s'avérer utile dans l'analyse ou la création artistique ». Dans ces deux cas, dit-elle, « l'élève est obligé d'avoir compris la démarche et de se positionner : il doit être un acteur et pas un consommateur passif ».

3.3 Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus

Tout au long de la séquence, Pauline a choisi de mettre l'accent sur le travail collectif sur les poèmes. Les élèves ont travaillé un poème par petits groupes, de manière intuitive puis méthodique, mais ils ont à chaque fois présenté leurs impressions, puis leurs hypothèses de lecture à l'ensemble de la classe. Ce qui fait que chaque texte a, finalement, toujours été discuté collectivement. Pour Pauline, le fait que ce soit des impressions et des hypothèses d'élèves qui soient discutées inhibe moins ceux-ci pour prendre la parole et contester éventuellement ce qui est proposé.

Ils se sont sentis / lors des diverses présentations / ils se sont sentis libres d'intervenir quand un autre groupe présentait parce que ce n'était pas le prof sans doute qui présentait une interprétation mais c'est un pair qui peut plus se tromper (151-154).

Elle affirme avoir mis un point d'honneur à exploiter toutes les propositions et à ne pas se contenter d'une simple validation (ou infirmation) sans commentaire.

Et ce qui était bien aussi / on a essayé et j'ai essayé aussi dans ce cadre là donc justement d'échange de ne pas dire ok / ça c'est juste / ça ce n'est pas juste // on regardait surtout si / est-ce que telle proposition / telle hypothèse n'était pas plus juste mais plus appropriée ou plus riche qu'une autre ? / c'est tout // et on n'a pas essayé d'exclure / en tout cas d'office certaines propositions et ça c'est gai (155-159).

En outre, elle trouve, d'expérience, que la matière est plus agréable de cette manière, même si cela demande beaucoup plus d'énergie au professeur et que cela « traîne beaucoup plus par moments » (146-150). Mais surtout, ce mode de fonctionnement garantirait davantage un apprentissage en profondeur que si c'est l'enseignant qui dicte les différents points à retenir (299-304) :

Je pense que ça restera dans leurs esprits / dans leurs cors // sincèrement / le fait de les faire participer de cette manière-là / c'était simplement échanger leurs opinions / diversifier les techniques d'approche / par exemple par le jeu / par l'intuition ou par l'analyse méthodique avec une grille // tout ça / ça les implique davantage / c'est une participation active physiquement déjà donc intellectuellement parlant / ça restera plus

Pauline évoque un moment en particulier, où elle estime avoir co-construit les apprentissages avec les élèves. Il s'agit de la définition collective du courant surréaliste à

partir des textes du corpus. Alors que les élèves se livraient à l'exercice en groupes, l'enseignante notait une synthèse à l'arrière du tableau, qu'elle n'a montré qu'à la fin de la mise en commun. Les deux synthèses (celle qu'elle a réalisée avec les élèves et celle qu'elle a réalisée seule) se rejoignaient en grande partie. Elle n'a pas imposé de noter uniquement la sienne, car selon elle, les deux résumaient bien la matière. Le travail des élèves a donc été validé et institutionnalisé, bien que complété par des ressources supplémentaires (169-184) :

[Je notais les caractéristiques] au fur et à mesure qu'ils les disaient mais auparavant / moi / pendant qu'eux faisaient des synthèses par groupe justement des objectifs et une définition du surréalisme // moi j'avais copié donc ce que l'on dit de manière plus littéraire / plus formelle enfin tout ce que tu veux // donc les différents objectifs poursuivis par ce mouvement et ça concordait assez bien // tu te rappelles / j'avais ouvert le tableau et ça concordait assez bien quoi // (...) c'était sympa aussi de voir que finalement aussi / ce qu'ils avaient fait était chouette / était bien et constructif et ils l'avaient construit eux-mêmes // ce n'est pas le prof qui avait donné d'office / ce n'est pas présenté par le prof d'office / voilà le cours du surréalisme / c'est ceci // mais par contre / pour leurs interros / pour leurs bilans / ils ont pu étudier les deux mais j'avais des documents supplémentaires pour être sûre que les notes soient complètes parce que j'ai toujours peur et tu as pu le constater que leurs notes ne soient pas complètes.

Pauline estime avoir réussi à faire participer les élèves, dans la mesure où il leur a été demandé de prendre la parole devant la classe, mais aussi de dessiner et d'écrire des poèmes à la manière des surréalistes. De son point de vue, les apprentissages des élèves lors de ces leçons-là leur resteront davantage que ceux de la dernière séance de deux heures, où elle a dû « boucler » rapidement la matière, ce qui lui a imposé de présenter elle-même les poètes de façon magistrale (au lieu de déléguer cela aux élèves, comme précédemment) et de guider fortement l'analyse des derniers textes :

Oui je crois qu'ils sauront vraiment ce qu'est la poésie surréaliste / quels étaient les objectifs de ces personnes qui / à un moment donné / ont voulu un petit peu abolir / changer / rénover le monde / changer le monde / voir le monde autrement // eh ben je pense qu'ils l'ont vraiment compris dans leurs tripes et dans leurs mains tu vois / parce qu'ils l'ont écrit / ils l'ont éprouvé / ils l'ont dessiné et enfin intégré intellectuellement parlant // ça / j'en suis convaincue // c'est quelque chose qui leur restera / beaucoup plus par exemple que l'analyse des biographies d'auteurs qu'on a faites aussi mais qui étaient plus académiques parce qu'il fallait un petit peu accélérer // plus académiques dans la manière de faire parce qu'il fallait aller plus vite / que j'étais un peu pressée par le temps (432-441).

3.4 Intention de motiver les élèves

La finalité première de Pauline, c'est « rencontrer les motivations des jeunes pour les aider à se construire, à grandir à tout point de vue au niveau du raisonnement, mais

aussi dans la relation à l'autre ». Elle veut leur apprendre à travailler ensemble, à gérer un travail collectif. Lors de la séquence enregistrée, chaque groupe devait arriver à une interprétation commune solide d'un poème pour la présenter ensemble à la classe.

Elle a surtout insisté sur la production collective d'un petit recueil qu'elle qualifie de « génial », deux mois après l'enregistrement de la séquence sur le surréalisme (420-450). L'entretien de Pauline a été réalisé beaucoup plus tard que tous les autres, d'une part en raison de la disponibilité de l'enseignante, qui préparait un spectacle au moment où nous l'avons filmée, d'autre part parce qu'il lui tenait à cœur de relater cette expérience, plus tardive, de création d'une anthologie qui est, de son point de vue, extrêmement liée à cette séquence :

Oui / ils sont arrivés à une production collective / aussi d'un petit recueil génial // ils sont fiers d'eux / fiers de s'engager dans l'écriture / de s'exposer parce ce qu'il y en a qui parlent de leur tristesse / de leur amour / de leur peine par exemple d'avoir perdu un être cher ou du fait d'avoir été largué / de leurs fantasmes (...) mais oui / se chercher des rêves et donc montrer sa fragilité // non c'est ça pour moi l'essentiel du cours de français // c'est vraiment ça // plus qu'un bagage culturel et autre // mais je suis convaincue aussi que pour grandir / il faut aussi des supports // il faut un bagage culturel / il faut avoir des techniques d'écriture / il faut avoir aussi des moyens pour exprimer / pour s'engager // il faut avoir avant tout avoir quelque chose à dire (332-347).

Pauline pointe aussi une finalité « financière » que pourrait avoir l'activité aux yeux de certains élèves : le petit recueil sera vendu au profit du voyage rhéto. Quoi qu'il en soit, il lui semble que la finalité la plus importante est d'ordre personnel, finalement. Puisque le recueil devait comprendre, au départ, treize poèmes et porter le titre de « Trésors d'élévation », l'objectif des élèves aurait pu être avant tout de voir leur poème sélectionné par la classe, ou, tout simplement, d'être applaudis à sa lecture (412-430):

Voilà // et entre nous / on a fait une première sélection et on voulait n'en garder que treize // tu te rappelles ? / c'est pour ça que / euh/ car on avait mis la charrue avant les bœufs / on avait mis un titre au recueil qui était *Trésors-d'élévation* et on ne voulait en garder que treize // et finalement / il y en a beaucoup plus qui sont bien donc il va falloir changer ça et on l'a pas finalisé // et je m'étais dit que si l'année prochaine / je les avais encore / car la première chose qu'on faisait en début d'année / c'était finaliser ça / commencer l'année par ça // et si pas / tant pis / on le fera en dehors de l'école avec ceux qui étaient motivés pour arriver quand même à vendre ce petit recueil // et n'auraient l'argent que ceux qui s'étaient investis jusqu'au bout (...) mais ça / ça les intéresse vachement mieux mais je ne pense pas que c'est ça qui les intéressait d'abord // ils étaient fiers de leur publication / enfin de leur production en tout cas // [d'être choisi / et applaudi] quand les autres applaudissaient / quand on lisait un poème et que les élèves applaudissaient / c'était gai et on sentait quand c'était vraiment génial ou bien / c'est bien mais sans plus // c'était très vrai / c'était très juste et ça / c'est valorisant pour eux aussi quoi // et ça / ça restera je pense.

Du point de vue de Pauline, le moment de la sélection des poèmes qui figureront dans le recueil *Trésors d'élévation* est celui qui marquera le plus les élèves, du moins par rapport à la séquence d'introduction à la poésie surréaliste que nous avons enregistrée. Ce projet a véritablement obligé les élèves à s'engager : la composition d'un poème leur a demandé de réinvestir la matière fraîchement acquise mais leur a surtout permis de montrer à la classe certains côtés plus intimes de leur personnalité, dans la mesure où on écrit toujours à partir de soi, de son vécu, et de ses émotions. Etre applaudi avec enthousiasme et être choisi par ses pairs peut effectivement constituer une finalité en soi, peut-être plus essentielle que bien d'autres.

4 Valentin : une pédagogie frontale par la force des choses

4.1 Description de la séquence : la présentation et l'application d'une méthode de lecture du texte poétique, ainsi que la définition du processus d'interprétation à l'aube d'un parcours de longue haleine sur la poésie

La séquence de Valentin a démarré à partir d'une production initiale : trouver cinq caractéristiques, cinq idées à partager avec la classe à propos du poème « Chanson d'automne » (Verlaine). Ce premier exercice a abouti, selon lui, à une définition du genre poétique. Ensuite, il a montré comment interpréter un texte poétique et a défini, lors de la lecture de « Les colchiques » (Apollinaire), une grille de lecture applicable à tout poème, qui a été « testée » deux fois encore. D'abord, pour interpréter le texte d'un pair, composé lors d'un petit atelier d'écriture. Cet atelier a aussi permis de comprendre le processus d'interprétation de l'intérieur, puisque chacun a écrit son texte dans une certaine intention, mais que celui-ci a sans doute été lu autrement par un camarade, dont l'approche a été déterminée par d'autres connaissances et d'autres expériences. Ensuite, pour interpréter « un texte pratiquement obscur » : « La terre est bleue... » d'Eluard.

Valentin a d'abord défini ses objectifs par rapport au programme du cours de français : transmettre des savoirs liés à l'histoire littéraire, et des savoir-faire liés à l'analyse littéraire. Ensuite, il a détaillé un autre objectif, directement lié à l'enseignement de la poésie : celui de réfléchir aux processus à l'œuvre lors de son

interprétation. Certains textes modernes sont hermétiques et obligent effectivement le lecteur à interroger ses stratégies puisqu'on ne peut les aborder de la même façon que les textes plus quotidiens, à visée informative. Ces stratégies se retrouveraient dans « tous les actes de la vie ». Selon Valentin, les savoirs et savoir-faire seraient donc transférables dans d'autres contextes, plus quotidiens :

Etudier la poésie fait appel à des connaissances en histoire de la littérature et d'analyse littéraire // j'aime aussi / et ça c'est le deuxième point / avec le cours sur la poésie / réfléchir / faire réfléchir les élèves sur / somme toute / ce qu'on peut connaître d'un texte / de la réalité dans la démarche d'interprétation // c'est assez facile parce que des textes surréalistes et contemporains sont difficiles à comprendre // je leur donne des pistes pour essayer d'enrichir leur compréhension de ces textes / avec comme petite idée de fond que ça fonctionne comme ça dans tous les actes de la vie / qui sont basés sur l'interprétation (8-15) // j'aime bien / quand on fait l'analyse d'un poème / qui est un objet parfois obscur / de leur montrer que l'interprétation est un geste assez quotidien / fréquent / on ne se pose pas de question parce que les codes sont plus simples / les choses sont plus faciles à comprendre mais cela reste toujours un processus intéressant (26-30).

Bien sûr, l'interprétation d'un poème diffère de celle d'autres textes (un article de journal, un roman...) en ce qu'une attention doit être portée à l'esthétique du langage. Alors que le texte informatif vise avant tout à être bien clair et explicite, de façon à faire passer un message, le texte poétique moderne joue avec le code langagier : il ne s'agit plus forcément de faire passer un message ou de décrire le monde réel. Cependant, il existe des similitudes entre l'interprétation des différents types de textes, et Valentin entend bien montrer que, dans tous les cas, le sens se construit à l'intersection des intentions de l'auteur, de ce que dit effectivement le texte et des attentes du lecteur.

Valentin considère la séquence qu'il nous a proposée comme l'introduction d'un travail beaucoup plus substantiel, qui s'étend tout au long du premier quadrimestre. Nous n'y avons pas assisté, dans la mesure où il n'y sera plus question d'interprétation de textes, mais d'une présentation des règles de la versification ainsi que du style de certains poètes, afin de permettre aux élèves de commenter des aspects plus techniques des poèmes. L'ensemble de ce parcours donnera lieu à une question d'examen, par laquelle Valentin demandera aux élèves de faire l'analyse complète d'un poème (75-78).

4.2 Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages

Valentin annonce d'emblée qu'il demandera aux élèves de réaliser une anthologie de textes sur un thème qui leur tient à cœur et d'accompagner chaque texte/extrait d'un commentaire. Mais ce projet serait à réaliser seulement pour la fin de l'année : il s'agit donc d'une finalité encore assez lointaine. Valentin ne l'a pas mentionnée en classe, du moins lors des trois leçons enregistrées : cette finalité ne pouvait donc mobiliser les élèves au moment de notre enquête.

Valentin attribue à sa séquence une finalité personnelle : la réflexion sur le processus de l'interprétation peut être utile aux élèves hors de l'école, s'ils la transposent dans leur réalité quotidienne. Lorsque je m'adresse à l'autre, oralement et par écrit, je ne transmets peut-être pas l'information que je pense transmettre, dans la mesure où, si j'utilise les termes adéquats de mon point de vue, en fonction de mes connaissances et de mon vécu, ils pourraient, en eux-mêmes, signifier autre chose, ou bien l'autre ne les entendra peut-être pas comme moi, en fonction de ses connaissances et de son vécu à lui (88-97):

A travers une démarche typiquement littéraire / je pense qu'on peut arriver à avoir un regard sur la connaissance plus /peut-être plus abstrait / qui montre que / somme toute / quand je décris une portion de ma réalité / je le fais toujours dans un certain contexte que l'autre ne vit peut-être pas comme moi parce que je dépends de mon vécu / de ma culture / que l'autre qui peut être l'auteur dépend aussi de sa culture / de son vécu / qu'il y a des textes qui nous précèdent et qui nous orientent aussi / qu'il y a des auteurs qui nous précèdent et qui nous ont nourris... donc au fond une démarche assez profonde // peut-être que je leur expliquerai cela de manière claire / mais peut-être aussi que je laisserai comme ça // et ça fera son chemin ou ça ne le fera pas / voilà.

Ainsi, cette finalité-là, l'enseignant ne sait pas encore s'il l'explicitera ou non lors de la dernière leçon (puisque l'entretien a eu lieu juste avant la dernière séance enregistrée).

Valentin pointe aussi une finalité plus scolaire, en accord avec le programme scolaire (102-107), qui est de transmettre une matière à maîtriser pour répondre à une question d'examen : l'analyse complète d'un poème, mais aussi une réflexion sur la notion d'intertextualité en histoire littéraire :

Evidemment / ça développe la connaissance de la langue / on joue avec les mots / on s'interroge sur leur sens / il y a aussi un apport culturel parce qu'à travers le phénomène de l'intertextualité on peut toujours remonter à des référents antérieurs / on peut montrer aussi qu'un lecteur peut avoir influencé des générations futures // il y a toujours une sorte de dynamique dans l'histoire en amont ou en aval qui se met en place.

4.3 Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus

Valentin pense avoir inclus les élèves dans la construction de la matière, mais estime ne pas avoir rencontré une participation satisfaisante de leur côté. Il avait construit la séquence en vue d'une « réactivité plus grande », en posant des questions ouvertes face au texte et en les encourageant à confronter leurs hypothèses de lecture. D'après lui, peu d'hypothèses ont été proposées, ce qui a amené la classe à « tourner en rond » (110-118) :

Fatalement / quand on parle d'interprétation / on peut s'imaginer qu'intellectuellement on va réagir // à travers un certain nombre de questions qui étaient des questions assez ouvertes / j'espérais attirer des réponses qui sont venues // je dis espérais parce que j'aurais imaginé qu'il y aurait une réactivité plus grande... mais c'était construit en vue de cela // dès le premier cours où je leur demandais de relever les caractéristiques d'un texte / ça partait d'eux // et le troisième point / l'interprétation / si je n'ai pas leur participation / on va tourner en rond // je peux donner des exemples / dire comment moi je ressens le texte // mais s'il n'y a personne qui vient s'y confronter ou qui vient ajouter des éléments personnels.

Valentin se souvient néanmoins de l'intervention de Gaël, qui a contesté sa propre approche du texte (121-125), en ne saisissant pas que les deux hypothèses de lecture étaient complémentaires :

Ce qui m'importe / c'est de montrer qu'elles (les interprétations) ne sont en rien contradictoires comme il le pensait / mais qu'elles s'enrichissent mutuellement // a leur âge / dire je pense cela / c'est dire je ne suis pas d'accord // puis on réfléchit / et les éléments de la nature soit partie de l'univers soit peuvent être la métaphore du corps ou du vêtement féminin

Il s'est présenté comme un professeur structuré, qui garde bien à l'esprit ce qui est à retenir de chaque activité. Sa séquence est très cohérente. Valentin vise, en effet, dès la première leçon, à préparer les étapes suivantes : distinguer trois types de lecture de la poésie (biographique, textuelle, centrée sur la réception), qui constitueraient trois « chapitres » de la matière, montrer une manière de lire la poésie qui serait réinvestie à deux reprises : pour interpréter le poème d'un pair, puis un poème résistant. Ainsi, la production initiale servait à identifier les trois types d'approche de la poésie qu'il retiendrait pour structurer la matière, et non simplement à découvrir comment les élèves ressentaient la poésie, ou ce texte-ci en particulier (69-75) :

On est partis de ce qu'on appelle une production initiale // je leur ai montré *Les colchiques* d'Apollinaire et je leur ai demandé de trouver des caractéristiques / quelles qu'elles soient / de telle sorte que lorsque chacun donnait ses caractéristiques / je puisse déjà établir / montrer les différences entre le code propre à la poésie / le code propre à

un écrivain / et l'interprétation // ensuite / je vais développer chacun des points / l'interprétation / la versification et le style pour qu'ils puissent maîtriser une analyse complète d'un texte poétique

5 Simon : une perspective d'histoire littéraire

5.1 Description de la séquence : la présentation du symbolisme et de ses grands poètes, le plaisir d'échanger autour des textes

Simon accorde énormément d'importance à la poésie en cinquième année. Son parcours est introduit lors du premier trimestre, avec la lecture du roman *Les garçons* de Xavier Deutsch, qui est centré sur la quête initiatique de trois adolescents, dont l'un s'appelle Arthur Rimbaud et présente de grandes similarités avec le célèbre poète. « La recherche de choses excessives y est associée à la poésie », explique Simon : le poète est celui qui voit au-delà des choses, qui cherche sans cesse à dépasser ses limites, ce qui rend sa quête dangereuse. Dans le roman, un des trois jeunes héros perd la vie dans un accident de la route en tentant de toucher l'horizon avec sa mobylette, à grande vitesse, et un autre se lance dans une fugue très dangereuse dans toute l'Europe, en quête d'inspiration. Dans cette optique, étudier la poésie au cours de français, avec des adolescents très émotifs et donc particulièrement réceptifs, est présenté comme un danger dans la mesure où elle libère des forces incontrôlables. Ensuite, Simon analyse la première des *Lettres à un jeune poète* de Rilke, qui développe autrement l'idée de la quête poétique.

L'analyse de la poésie est introduite concrètement avec « Correspondances » de Baudelaire. L'analyse de ce poème est présentée comme un modèle de marche à suivre, qui sera réinvestie dans d'autres analyses similaires, bien que beaucoup moins « fouillées ».

5.2 Pratiques déclarées en matière de contextualisation des apprentissages

Simon n'évoque pas spontanément de souci de faire référence au quotidien des jeunes ou à des domaines de savoir mieux connus d'eux, mais il s'attache à montrer les diverses finalités de sa séquence. D'abord, la méthode d'analyse utilisée pour

« Correspondances », à savoir « partir des mots, regarder les oppositions, ce qui se ressemble, ce qui est différent... et alors travailler avec des couleurs au tableau » a une finalité scolaire, concrète : maîtriser une manière de faire afin d'analyser un autre poème de Baudelaire lors d'une interrogation et à l'examen.

Puis j'arrive à l'analyse de *Correspondances* de Baudelaire / qui est très très fouillée // on essaye de trouver du sens // ce poème est magique // il va dans tous les sens mais il est en même temps très cohérent // après *Correspondances* / je vois le symbolisme / parce que justement l'analyse de ce poème est très éclairante à ce niveau // tout s'y retrouve (45-49).

Lors de l'analyse des poèmes « Spleen » et « L'invitation au voyage » de Baudelaire, des mises en musique de « Les bijoux » par Yves Montand ou de « L'horloge » par Mylène Farmer (poèmes également tirés du recueil *Les fleurs du Mal*), du poème « Voyelles » de Rimbaud ou « L'art poétique » de Verlaine, Simon vise juste à « mettre en relief certaines choses », mais surtout, à « montrer le plaisir de lire la poésie ». La finalité visée est donc plus personnelle, et est placée sous le signe du partage, du dialogue... :

Là / je les laisserai intervenir // je leur demanderai en priorité ce qu'ils voient dans les textes // mais c'est plus de la matière // c'est du plaisir // enfin / c'est de la matière sans en être / car ils n'auront pas ce poème-là à l'examen // par contre / c'est là qu'ils vont apprendre comment chercher les choses / avec le dictionnaire (52-56).

Ainsi, derrière la découverte de la lecture-plaisir, il y a toujours des occasions de mieux comprendre le processus d'interprétation de l'intérieur, en s'y essayant activement et en voyant ses propositions validées ou infirmées. La finalité scolaire est donc toujours présente.

Simon mentionne le travail personnel que les élèves devront réaliser à partir du recueil *Paroles* de Prévert (76-116). Ils devront choisir un poème du recueil et le traiter de manière créative : en le recopiant et en rédigeant une introduction de deux ou trois lignes, très libre, « qui parle un peu de ce poème comme ils veulent en parler ». Ils devront ensuite illustrer ce texte et expliquer leur production au verso (pourquoi ce dessin, pourquoi ces couleurs ?) pour « prendre conscience de leur travail d'artiste en explicitant leurs choix ». Sur une troisième page, ils choisissent un autre poème, d'une autre époque, qui a un lien, même ténu, avec le poème de Prévert et ils expliquent ce lien

en quelques lignes. Enfin, sur la dernière page, ils écriront quatre alexandrins développant le même thème que le poème de Prévert.

La dernière partie du travail sera collective : en trois heures, les élèves se regroupent par cinq et rassemblent leurs cinq travaux dans une anthologie. Cela implique de trouver un titre (et, donc, un thème commun), de réaliser une couverture, un quatrième de couverture reprenant simplement les titres des poèmes et le nom des auteurs.

Au-delà de l'étude du courant symboliste en poésie et de ses grandes figures, Simon souhaite faire saisir aux élèves l'idée profondément « humaniste » selon lui, que « tout est dans tout, que les opposés s'unissent et créent l'unité » (288-301)). Cet enjeu dépasse largement la poésie, mais Simon choisit de l'aborder par ce biais, dans la mesure où « la poésie touche à l'humain » et à ce qui lui est essentiel bien plus que d'autres genres » et où ce message est particulièrement explicite dans les poèmes baudelairiens et dans « Correspondances », tout particulièrement. Pour Simon, « ces choses profondes, c'est ça qui nous tient debout, et si on l'a pas, on y aspire. » Selon lui, cette introspection, cet arrêt sur soi et sur ce qui est profondément humain, ce rapport intime à la beauté des choses définit la poésie, et il aimerait les rendre accessibles à tous, même si les préoccupations quotidiennes s'y prêtent peu :

Dans la vie de tous les jours / on est tellement chamboulés qu'on n'a pas le temps de
rester dans les hautes sphères // mais avoir ça en soi c'est essentiel (305-307).

5.3 Pratiques déclarées en matière de co-construction des contenus

La co-construction des contenus semble particulièrement préoccuper Simon : il souhaite partir des élèves et craint de trop monopoliser la parole, d'imposer sa vision des poèmes. Il nous avait fait part de ce souci à de nombreuses reprises et l'avait partagé avec les élèves aussi. Comme l'entretien a eu lieu en fin de séquence, nous avons eu l'occasion de lui demander si, d'après lui, il avait atteint son objectif (309-312), et il s'est dit assez satisfait de la participation des élèves et de la manière dont il a invités à s'engager et d'exploiter leurs apports, même s'ils divergeaient de ceux attendus :

Je pense que je suis parti d'eux quoi / je ne sais pas répondre autrement // j'avais
préparé les analyses avant le cours / mais j'ai accepté les propositions auxquelles je ne

m'attendais pas // je les ai valorisées / je crois / et j'en ai conservé certaines pour mes prochaines classes.

Il mentionne ainsi les quelques fois où il a noté les propositions des élèves dans son cours afin d'enrichir ses préparations pour les années suivantes. Il pense, de cette manière, leur montrer que leurs analyses ont autant de valeur que les siennes : « ça les fait rire, mais je pense qu'ils le remarquent. J'espère que ça les encourage à oser me contredire parfois... ».

Simon s'avoue toutefois inquiet à l'idée de ne pas être assez structuré (171-184) : Il a effectivement pris note des interventions de chacun au tableau, mais sous forme de schémas uniquement. Il espère avoir verbalisé les liens entre les différents mots-clés de manière suffisamment claire pour que les élèves puissent prendre note, aussi, de ces verbalisations, ou qu'ils les reformulent éventuellement à leur manière :

Je crois que j'essaie d'être structuré mais je ne suis pas quelqu'un de structuré quand je suis au cours de français (...) je trouve que c'est important (de noter les mots-clés) / mais au niveau de la matière c'est autre chose // je ne sais pas s'ils ont saisi toutes les subtilités (...) il ne vaut mieux pas / je pense / ne noter que mes schémas (rires) je pense avoir dit plusieurs fois qu'il fallait comprendre le sens de flèches / et qu'il ne fallait pas recopier une flèche mise au tableau si pour eux elle ne veut rien dire parce qu'alors ils seraient perdus // il faut verbaliser / c'est normal.

5.4 Intention de motiver les élèves

Simon définit la motivation comme « le fait d'être capable d'entrer dans la démarche du prof », « d'être en empathie avec le cours », en étant « actif, participatif » ou « à l'écoute ». Il associe l'engagement des élèves (en tout cas leur participation ou leur écoute attentive) à leur réussite et insiste sur ce point à plusieurs reprises en classe :

Je peux comprendre qu'on n'apprécie pas le cours de français / ou moi / mais je les plains car ils devront faire plus d'efforts pour réussir / même tout juste / que ceux qui sont actifs / qui participent ou sont à l'écoute // ceux-là vont réussir / même sans étudier // ça / je suis presque sûr / je crois que je n'ai jamais vu un élève qui participe et qui rate // s'ils n'étudient pas / ils auront peut-être juste 5 et pas 8 / c'est tout // même s'ils ne dit rien et qu'ils écoutent / qu'ils ont l'attitude / ils vont réussir // celui qui étudie et qui n'a rien perçu / c'est impossible (205-212).

Simon reconnaît la motivation des élèves à leur regard et à leur participation (187-194) :

Pour moi / c'est au regard et à la participation // ceux qui participent sont inévitablement motivés ce jour-là en tout cas // aujourd'hui / Maëlle ne notait rien / ne disait rien...elle était ailleurs // elle m'a dit qu'elle n'allait pas bien / alors je ne vais pas plus loin // c'est normal que ça arrive de temps en temps // là je l'ai remarqué parce que

c'était inhabituel // donc la participation / le regard / la prise de notes aussi // je ne dis pas assez sans doute de prendre note mais je vois bien // mais au regard je le vois bien : ceux qui ne notent jamais ont le regard inexpressif / ailleurs / on voit ça je trouve // moi je ressens ça

6 Analyse intermédiaire

6.1 Modalités annoncées en termes de contextualisation des apprentissages

Tous les enseignants ayant annoncé qu'ils contextualiseraient les apprentissages, nous nous attendons à trouver beaucoup d'occurrences chez chacun, particulièrement chez Caroline, dans la mesure où elle travaille par projets. Cinq types de modalités de *référence externe* sont attendus chez les enseignants. D'abord, s'ils respectent l'esprit des nouveaux programmes, nous pouvons nous attendre à rencontrer des occurrences de B²² et de C²³ dans les moments plus magistraux. Les enseignants présenteront peut-être des analogies avec des domaines de savoir plus quotidiens pour mieux faire comprendre leur matière (modalité B) et feront certainement référence à des éléments de culture littéraire (modalité C). Ensuite, certains enseignants ont annoncé la présence de certains types d'occurrences dans leur séquence : d'abord le fait de partir des représentations initiales des élèves (modalité G) exprimées à partir d'un choix de textes considérés comme poétiques (Katherine) ou de leurs réactions face à des textes amenés par l'enseignant (Caroline); ensuite, pour Caroline et Pauline, le fait de proposer des textes dont les thèmes parleront aux élèves et leur apprendront des choses essentielles de la vie (modalité D); et enfin, pour Pauline le fait de faire écrire des poèmes à la manière des surréalistes (modalité A).

Pour ce qui est de la *finalisation*, tous les enseignants ont avancé des objectifs très scolaires, comme ceux de se préparer à une interrogation ou à une question d'examen (Simon, Valentin, Katherine) ou de s'approprier une grille d'analyse du texte poétique de manière à pouvoir la réinvestir dans le cadre d'un travail écrit qui certifiera une compétence. Tous visent aussi une finalité plus personnelle : mener une réflexion sur les

²² E donne des exemples d'application de la matière hors de la classe.

²³ E fait référence à des éléments de la culture littéraire et artistique (actuelle ou non) qui illustrent son propos (les artistes et leur œuvre, les courants littéraires...).

objectifs d'un courant littéraire (Pauline), sur le sens de lire ou d'étudier des poèmes pour un adolescent aujourd'hui (Caroline), sur la quête d'absolu des poètes symbolistes (Simon), sur les liens entre poésie et slam (Caroline), ainsi que sur le processus même d'interprétation (Valentin). Nous nous attendons à relever autant d'occurrences « C » (finalisation scolaire) que d'occurrences « E » (finalisation personnelle).

La séquence de Caroline devrait apparaître comme particulièrement finalisée, dans la mesure où elle est la seule à être entièrement centrée sur la réalisation d'un projet. Si les élèves sont libres de choisir le sujet de leur travail, on peut supposer que nous trouverons beaucoup plus d'occurrences de type « E » (insistance sur la finalité personnelle), voire de type F (E demande aux élèves de trouver eux-mêmes la finalité de leur travail). Pauline, Simon et Valentin proposeront également des projets plus tard dans l'année, mais ils ne mobilisent pas encore les élèves par rapport au moment où nous avons enregistré les séquences.

En ce qui concerne la *complexité*, tous affirment aussi que l'interprétation de poèmes hermétiques constitue une activité complexe. Mais Caroline se distingue de tous les autres enseignants, du fait que sa séquence repose finalement sur l'accompagnement différencié de projets devant être menés de manière autonome.

6.2 Modalités annoncées en termes de co-construction des contenus

Nous nous attendons à trouver davantage d'*invitations à la coopération interactionnelle* et moins d'*orientations des contenus* apportés par les élèves chez Pauline et chez Simon dans la mesure où la première délèguera la présentation des analyses des textes du corpus à des groupes d'élèves, et où chaque texte sera ensuite discuté collectivement (alors que les autres enseignants annoncent plutôt des analyses d'emblée collectives et guidées par une grille). Quant à Simon, il annonce beaucoup d'interactions autour des textes, peut-être au détriment d'une certaine structure. Les analyses seraient réalisées collectivement et les apports uniquement synthétisés sous forme de mots-clés au tableau.

Les autres enseignants disent co-construire les contenus en évitant d'arriver avec des analyses de textes « toutes faites », avec une définition de la poésie ou une présentation de courants littéraires déjà finalisée qu'ils présenteraient magistralement,

mais en travaillant en classe avec les élèves. Ainsi, ils prévoient de solliciter des apports de la part des élèves et de les exploiter. Pauline, Valentin et Simon annoncent une confrontation d'hypothèses de lecture réalisées librement, tandis que Katherine prévoit d'attirer l'attention des élèves sur certaines catégories d'observations (jeux sur les sons, indicateurs de personnes...) et donc de « diriger » un peu leur participation, qui n'en reste pas moins une participation.

Tous, sauf Simon, prévoient de travailler à l'aide d'une grille de lecture (ou du moins de fournir une méthode d'analyse claire), ce qui laisse penser que les interactions seront donc davantage guidées chez eux. Valentin nous a laissé supposer un comportement très guidant d'après la manière dont il présentait l'interprétation d'un texte (il dirait comment lui l'interprète et ensuite attend que les élèves se confrontent à ce qu'il propose), d'après la manière dont il envisageait de gérer la situation initiale (demander aux élèves de trouver cinq observations à propos d'un poème, et savoir déjà que toutes les observations devraient être classées en trois catégories : l'interprétation, la versification et le style). Nous nous attendons donc à trouver davantage de guidance dans ses leçons.

Chapitre 2. Les modalités de contextualisation et de co-construction des contenus effectivement mises en place dans les activités discursives des enseignants

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des occurrences de contextualisation et de co-construction effectivement rencontrées dans les différentes séquences. Nous ne chercherons pas encore à mettre au jour les points communs et les différences dans les dispositifs : les séquences ne sont pas comparables du fait de leurs différences de longueur (250 minutes pour Valentin et 600 minutes pour Simon). Notre objectif sera de distinguer les modalités les plus fréquemment rencontrées, celles que l'on ne rencontre jamais et celles qui sont l'apanage de l'un ou l'autre.

1 Les modalités de contextualisation

1.1 La référence externe

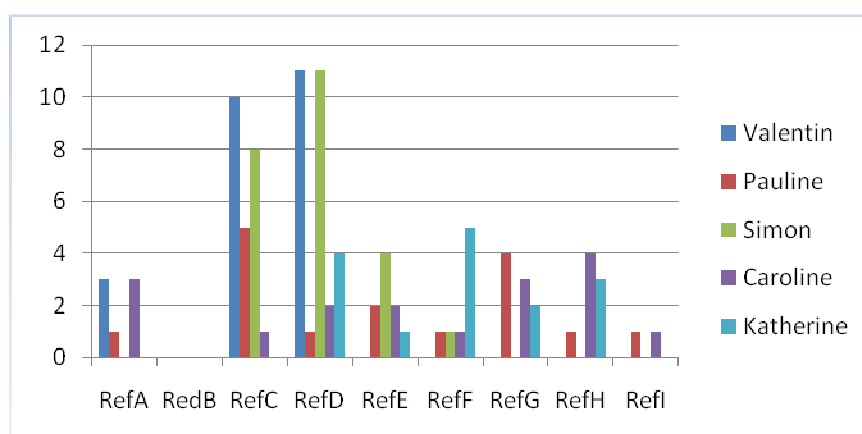


Figure 16 : Les modalités de référence externe présentes dans les activités discursives des enseignants

Les modalités de référence externe privilégiées concernent majoritairement des analogies faites par les enseignants entre des éléments de matière et des éléments de la vie quotidienne (modalité D), ou des références à la culture littéraire et artistique (modalité C). Dans une moindre mesure, tous montrent une certaine expertise en littérature (modalité E) et dans l'analyse de poèmes plus particulièrement. En effet, nous montrerons que tous font référence à des théories de linguistes (Jakobson, Saussure) au moment de présenter la fonction poétique, à des éléments de culture littéraire (sur les poètes et les courants) ou bien à des méthodes d'analyse du texte poétique. Il est

intéressant de remarquer que ces trois types d'occurrences relèvent du discours magistral et pas d'un dispositif où les élèves seraient mis en projet et où ils détermineraient, par leurs productions et leurs représentations, l'action des enseignants.

Toutes les occurrences attestant un tel dispositif sont soit peu représentées (type F : exploiter l'expérience extrascolaire des élèves, leurs vécus expérientiels, leurs pratiques supposées liées à la poésie), soit ne sont représentées que chez certains (types G, tenir compte des représentations initiales liées au poète et à la poésie, H, tenir compte de leurs goûts et de leurs intérêts, et I, exploiter l'expertise des élèves dans certains domaines), soit pas du tout représentées (type B, donner des exemples d'application de la matière hors de la classe).

Katherine et Caroline établissent des liens entre les situations scolaires et les situations externes (modalité A). Katherine exploite particulièrement l'expérience extrascolaire des élèves, leurs vécus expérientiels, leurs pratiques supposées liées à la poésie (chansons) (modalité F). Pauline, Caroline et Katherine interrogent les représentations initiales des élèves sur la poésie et les poètes (modalité G). Pauline et Caroline, enfin, sont les seules à exploiter les pratiques scolaires des élèves, à faire appel à leur expertise (selon leurs filières, ils sont davantage « spécialistes » dans certains domaines), à leur demander de raconter une expérience d'analyse de poèmes/de création d'anthologie (Modalité I).

1.2 La finalisation

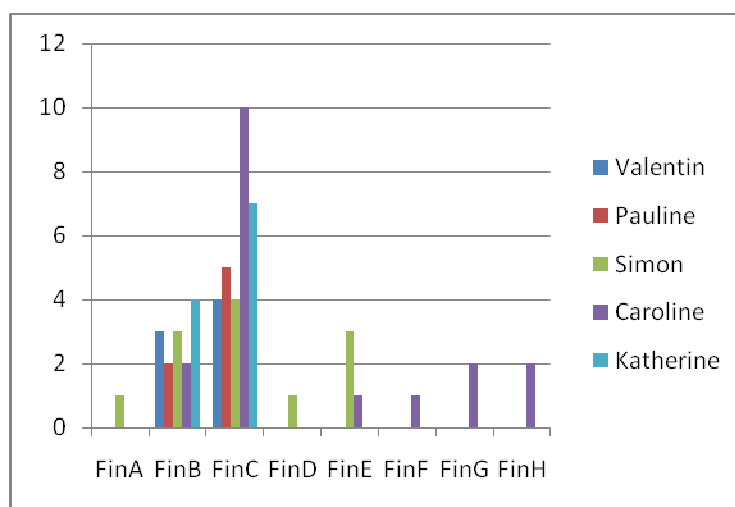


Figure 17 : Les modalités de finalisation présentes dans les activités discursives des enseignants

Les occurrences de finalisation les plus répandues sont celles qui sont les plus ancrées dans la culture scolaire et qui favorisent le moins le transfert des apprentissages vers d'autres contextes : expliciter les objectifs de la tâche (modalité B), faire découvrir l'utilité des activités pour la vie à l'école (modalité C). Sur ce point, Caroline et Simon semblent se détacher un peu de la tendance générale.

Caroline est effectivement la seule chez qui l'on peut observer les types F, G et H de la finalisation : elle démontre l'utilité des activités proposées (F), elle invite les élèves à donner des idées de projets à réaliser en classe (G) et demande aux élèves de trouver eux-mêmes la finalité de leur travail (F). Quant à Simon, il montre l'utilité des apprentissages scolaires pour les études des élèves (modalité D) et annonce l'existence d'une utilité, mais sans l'explicitier encore (Fin A). Enfin, tous deux insistent sur la finalité des activités pour la vie personnelle, quotidienne : elles permettent de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui « pour soi-même », elles permettent de mieux se comprendre soi-même, et enfin les tâches proposées peuvent être réinvesties dans les pratiques extrascolaires de lecture/écriture (Fin E).

1.3 La complexité

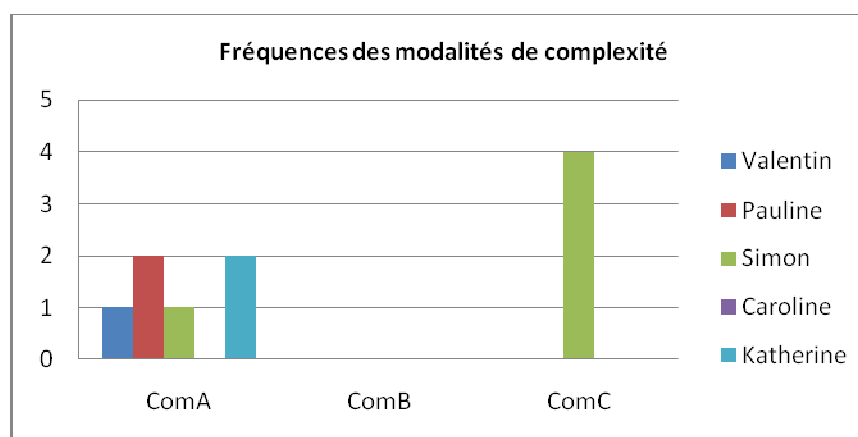


Figure 18 : Les modalités de complexité présentes dans les activités discursives des enseignants

Ce graphique nous montre que les occurrences de complexité sont très rares. Une seule modalité apparaît chez quatre enseignants, mais une à deux fois maximum seulement sur la durée d'une séquence. Le type le plus répandu est celui qui consiste à expliciter la complexité d'une tâche, en spécifiant qu'une expertise est nécessaire pour

en venir à bout seul (A). Aucun enseignant ne déclare qu'il faut exploiter les acquis de séances précédentes pour réaliser une nouvelle tâche (modalité B).

Seule Caroline n'évoque à aucun moment l'idée que les activités qu'elle propose sont complexes. Or, il s'agit précisément de la séquence la plus complexe du corpus. De façon générale, on fait peu allusion à la complexité dans les cinq classes observées. A l'exception de Simon, qui déclare à quatre reprises que les tâches sont trop complexes pour faire l'objet d'une interrogation (modalité C), les autres enseignants, surtout Pauline, se contentent de rassurer les élèves au moment de présenter une activité complexe (toujours l'interprétation d'un poème résistant) : elle semble inaccessible pour le moment, car une certaine expertise semble nécessaire, mais elle paraîtra plus abordable lorsqu'on se sera approprié la démarche d'analyse.

1.4 Analyse intermédiaire

Quelques enseignants se distinguent à propos de chacune des notions étudiées : Caroline, Pauline et Katherine, pour la *référence externe*, Caroline et Simon pour la *finalisation*, et Simon pour la *complexité*.

Pour ce qui est de la *référence externe*, Caroline, Pauline et Katherine se distinguent en actualisant d'autres occurrences que celles principalement rencontrées : l'exploitation de l'expertise des élèves (Pauline et Katherine), de leurs pratiques supposées liées à la poésie, en l'occurrence les chansons qu'ils écoutent (Katherine et Simon), de leurs représentations initiales de la poésie et du poète (Pauline, Caroline et Katherine) et l'explicitation de liens entre les situations scolaires et les situations externes (Katherine et Caroline).

En ce qui concerne la *finalisation*, si tous les enseignants explicitent les objectifs des tâches ainsi que leurs finalités scolaires, seuls Caroline et Simon insistent sur des finalités d'ordre plus personnel (réfléchir au rôle de la poésie dans la société pour la première et à la quête d'absolu des poètes symbolistes pour le second). Mais Caroline, surtout, se distingue de la tendance générale, en démontrant l'utilité de la grille d'analyse qu'elle propose pour la réussite du projet, en invitant les élèves à proposer des idées de projets à réaliser en classe (ce qui revient à négocier les prochaines activités pour répondre à leurs intérêts et demandes) et en les incitant à trouver eux-mêmes la

finalité de leur apprentissage, en choisissant un sujet qui leur tient particulièrement à cœur pour leur projet.

Enfin, les occurrences de *complexité* sont plutôt rares : Simon est celui qui l'explicite le plus, soit à quatre reprises. Caroline, contre toute attente, est la seule qui ne qualifie pas une seule fois ses activités de complexes. Mais nous montrerons dans la section de ce chapitre dédiée aux tâches, que si cette complexité n'est pas explicite, elle est néanmoins très présente, car Caroline a mis au point un dispositif pour accompagner les élèves dans la réalisation d'un projet personnel, qui vise à les rendre de plus en plus autonomes.

2 Les modalités de co-construction des contenus

2.1 La structuration de la guidance

2.1.1 L'orientation des contenus

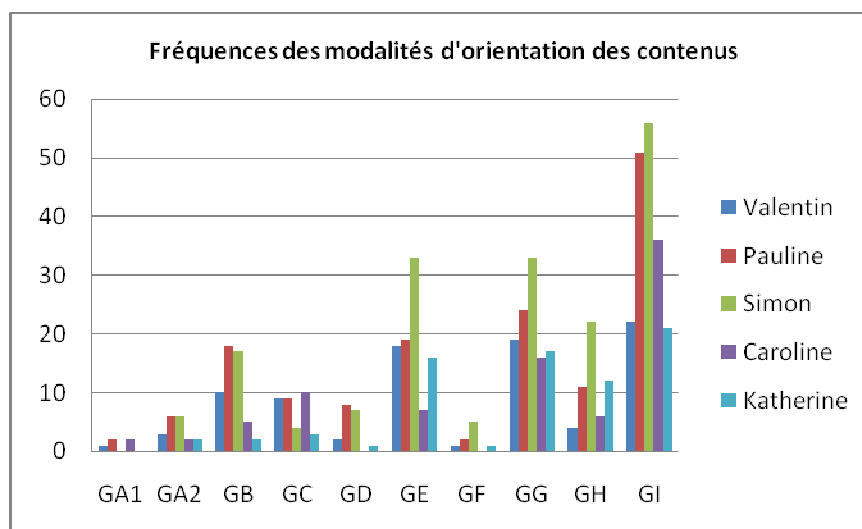


Figure 19 : Les modalités d'orientation des contenus présentes dans les activités discursives des enseignants

Ce graphique nous montre que seuls Pauline, Caroline et Valentin annoncent le plan de la séance avant de commencer une leçon (A1). Le nombre d'occurrences pour cette modalité est moins élevé que pour d'autres, dans la mesure où cette annonce se fait le plus souvent au début de la leçon, à une seule reprise. Par contre, tous les enseignants annoncent puis rappellent à quelques reprises le plan de la séquence (A2). Nous

pouvons encore signaler que Caroline, Valentin et Pauline donnent davantage de consignes que les autres (GC).

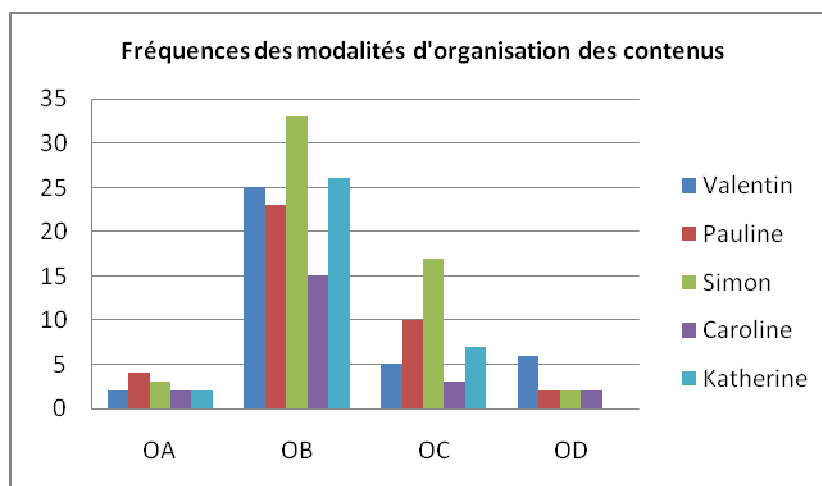
GF²⁴ est une modalité rarement rencontrée, mais notons que Simon l'actualise beaucoup plus que les autres enseignants.

Quant à la modalité D²⁵, révélatrice d'un comportement guidant et insistant, nous la retrouvons surtout chez Pauline et chez Simon.

Les types d'orientation des propos des élèves les plus rencontrés chez tous les enseignants sont les suivants (rapportés du plus ou moins fréquent) :

- E impose un nouveau topique (nouveau thème, recentrage sur un propos précédemment évoqué) (GI),
- E donne une information de manière magistrale (GG),
- E répond (ou finit par répondre) lui-même à ses questions (GE),
- E donne des indices menant à la réponse attendue (GH),
- E choisit les extraits/passages à analyser (qui permettent de guider l'analyse dans le sens voulu) (GB).

2.1.2 L'organisation des contenus



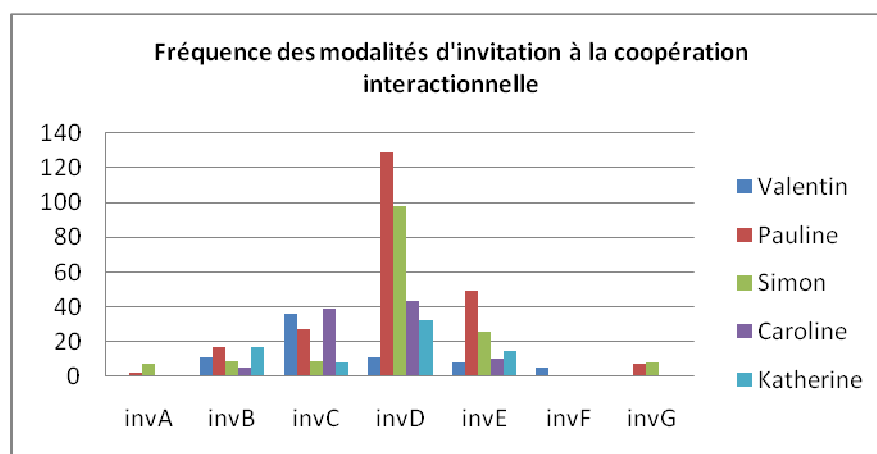
Comme le montre le graphique ci-dessus, les types d'organisation privilégiés de façon quantitative par les enseignants sont, sans surprise OB²⁶ et OC²⁷. On pourrait

²⁴ E déclare avoir guidé les échanges ou avoir choisi de présenter magistralement une matière et se justifie éventuellement.

²⁵ E reformule une question jusqu'au moment où les élèves trouvent la réponse désirée.

expliquer le fait que les modalités OA²⁸ et OD²⁹ sont moins représentées chez les enseignants, par le fait que ces occurrences, si elles se manifestent, le sont souvent une seule fois, en début de cours (dans le cas de la modalité A) ou en début d'activité (dans le cas de la modalité D).

2.2 L'invitation à la coopération interactionnelle



Les modalités d'invitation à la coopération interactionnelle privilégiées par tous les enseignants sont les B (E demande à un élève de participer en répondant à une question), C (E demande à un élève de participer en rendant compte d'un travail réalisé en groupe ou individuellement.), D (E répond à l'apport de l'élève, pour le valider ou infirmer), et E (E relance le propos d'un élève pour l'inciter à développer davantage une idée).

Passons à présent aux modalités rencontrées seulement dans certains dispositifs. Pauline et Simon sollicitent l'intervention des élèves pour synthétiser des informations (modalité A) et insistent sur l'importance de la participation active au cours (Modalité G). Valentin relance ponctuellement quelques élèves de manière différée, à un moment où la pertinence de leur apport apparaît plus clairement (Modalité F).

²⁶ E fait une conclusion ou une synthèse.

²⁷ E répète plusieurs fois les éléments importants.

²⁸ E récapitule l'objet de la séance précédente en début de leçon.

²⁹ E situe un nouveau point dans la structure du cours.

2.3 L'exploitation des apports des élèves

Les types d'*exploitation des apports des élèves* les plus fréquemment rencontrés sont les C (E note les propos d'un élève au tableau), les D (E fait de l'apport de l'élève le point de départ d'une réflexion collective) et les E (E évoque l'apport/la production d'un élève, éventuellement a posteriori, pour mieux faire comprendre la matière ou construire une synthèse). Les autres types d'exploitation sont plutôt privilégiés par un ou deux enseignants, mais ne représentent pas la tendance générale. Caroline demande plus que les autres à sa classe de noter les propos d'un élève (type A). Simon et Pauline sont les seuls à utiliser le type « B » de façon plus intensive (lorsqu'ils déclarent que l'apport d'un élève est essentiel). Quant à Simon, il est le seul à noter les apports des élèves dans son cours, déclarant ainsi qu'il a appris quelque chose d'eux (type F), comme le montre le graphique ci-dessous :

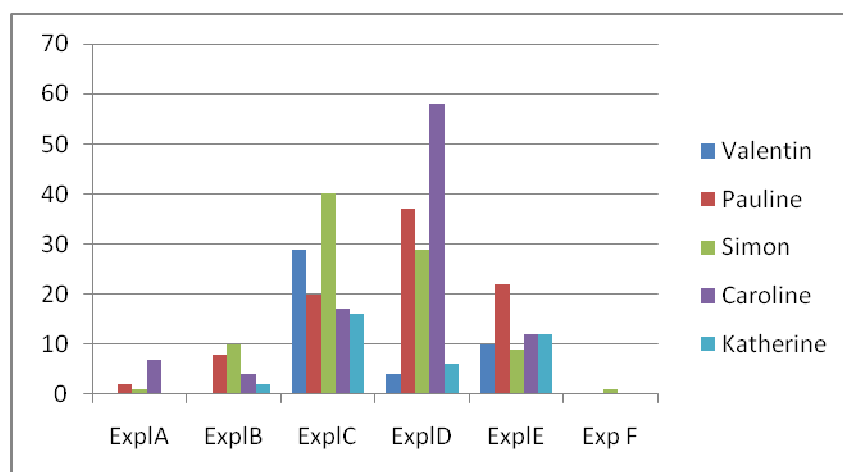


Figure 20 : Les modalités de structuration des contenus présentes dans les activités discursives des enseignants

2.4 Analyse intermédiaire

Pour ce qui est de la *structuration de la guidance*, nous insisterons davantage sur le pôle de l'orientation des contenus que sur leur organisation, dans la mesure où cette dernière dimension ne permet pas de comparer les dispositifs : tous actualisent les mêmes types d'occurrences (réaliser une synthèse et rappeler l'information). Les modalités d'*orientation des contenus* apportés par les élèves sont celles où l'enseignant impose un nouveau topique à discuter (GI), pointe l'endroit du texte à discuter (GB), donne une information de manière magistrale (GG), répond (ou finit par répondre) lui-

même à ses questions, donne des indices menant à la réponse attendue (GH). Les enseignants se justifient rarement d'être guidants (modalité F) et Simon fait beaucoup plus que les autres enseignants, suivi de Pauline. Quant à la modalité D (E reformule une question jusqu'au moment où les élèves trouvent la réponse désirée), qui révèle un comportement guidant et insistant, nous la retrouvons aussi chez ces deux enseignants tout particulièrement.

Les modalités d'*invitation à la coopération interactionnelle* privilégiées par tous les enseignants consistent à poser des questions aux élèves (modalité B), à les amener à rendre compte d'un travail réalisé par petits groupes ou individuellement (modalité C), à les encourager à prendre la parole en réagissant à leurs apports (modalité D) et en relançant d'emblée leur propos (modalité E). Seuls Pauline et Simon demandent aux élèves de synthétiser des informations au lieu de le faire directement eux-mêmes (modalité A) et seul Valentin relance des élèves de manière différée, montrant qu'il a mémorisé leurs interventions en vue d'une utilisation ultérieure (modalité F).

Enfin, les enseignants préfèrent exploiter les apports des élèves en les notant au tableau, en en faisant le point de départ d'une réflexion collective (modalité D), ou en les gardant en mémoire pour les évoquer, a posteriori, lors d'un moment plus approprié (modalité E). Seul Simon note les analyses des élèves dans son cours, leur montrant ainsi avoir appris d'eux, en vue de les inclure dans ses préparations l'année prochaine (modalité F).

3 Cinq profils d'enseignants

3.1 Comparaison des fréquences pour chaque dimension chez les cinq enseignants

Dans la section précédente, nous nous sommes attachée à montrer les modalités de contextualisation et de co-construction les mieux représentées chez tous les enseignants, celles qui sont totalement absentes dans les séquences filmées, et, enfin, celles qui sont l'apanage de certains.

Nous amorcerons à présent une démarche comparative, visant d’une part un « classement » des enseignants autour du degré de représentativité d’une dimension dans leurs cours, d’autre part la hiérarchisation des diverses dimensions au sein de chaque profil : quelles sont celles qui semblent les plus pratiquées et celles qui, au contraire, sont les moins privilégiées ?

Mais comment comparer des séquences qui diffèrent autant du point de vue de leur longueur ? Les séquences de Valentin et Katherine font 250 minutes (soit 5 fois 50 minutes), celles de Caroline, Pauline et Simon s’étendent respectivement sur 500, 550 et 600 minutes (soit 10, 11 et 12 fois 50 minutes). Nous ne pouvons pas garder les chiffres obtenus sur cette base, dans la mesure où Simon, dont la séquence est la plus longue, aura bénéficié de beaucoup plus d’occasions de contextualiser les apprentissages et de co-construire les contenus que Valentin, dont la séquence est la plus courte. Nous avons donc effectué des proportions, afin de rendre les séquences les plus longues comparables aux plus courtes. Les fréquences sur lesquelles nous nous baserons pour dessiner les graphiques qui seront commentés nous donnent donc une idée des occurrences qui auraient été obtenues sur 250 minutes.

3.1.1 Les modalités de contextualisation

Le graphique ci-dessous nous permettra de repérer les enseignants qui contextualisent les apprentissages de manière remarquable (dans un sens positif ou négatif) et de cibler les dimensions qu’ils privilégient tout particulièrement : est-ce la référence externe, la finalisation ou la complexité ?

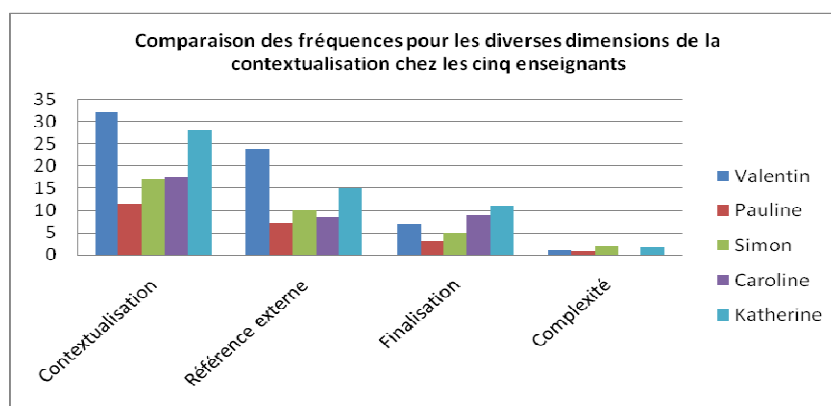


Figure 21 : Comparaison des fréquences pour les diverses dimensions de la contextualisation chez les cinq enseignants

De façon générale, Valentin et Katherine sont les enseignants qui contextualisent le plus les apprentissages au niveau de leurs activités, et Pauline serait celle qui le fait le moins. Les occurrences déterminantes concerneraient la *référence externe*, puisque c'est là que Valentin (24) et Katherine (15) se distinguent le plus de la tendance générale : nous avons pu relever respectivement 24 et 15 occurrences là où d'autres se situent entre 7 et 10. Dans le cas des deux autres dimensions, les différences entre les dispositifs sont beaucoup moins marquantes. Du côté de la *finalisation*, tous ont moins de 10 occurrences, sauf Katherine, qui en compte 12 : Caroline (8,5) et Valentin (7), Simon (5), Pauline (3,2). Enfin, les enseignants explicitent très rarement la *complexité* des tâches qu'ils proposent : tous ont moins de 4 occurrences, et Caroline (chez qui nous nous attendions à en trouver le plus) n'en a même pas une.

3.1.2 Les modalités de co-construction

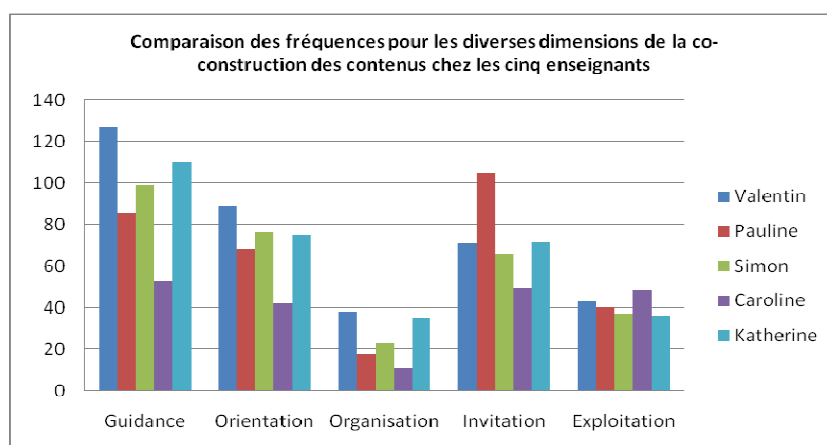


Figure 22 : Comparaison des fréquences pour les diverses dimensions de la co-construction des contenus dans les activités discursives des cinq enseignants

Pour rendre compte des observations liées à la co-construction, nous avons distingué la structuration de la guidance (composée des catégories *orientation des contenus apportés par les élèves* et *organisation des contenus*) des deux autres dimensions, *l'invitation à la coopération interactionnelle* et *l'exploitation des contenus apportés par les élèves*. Nous avons précisé à l'occasion de l'opérationnalisation de la variable « co-construction des contenus » que la première relevait de la construction de l'objet et les deux autres de sa construction collective, deux aspects présentés comme indissociables.

En observant ce graphique, nous constatons d'emblée que Valentin, Katherine et Simon sont les enseignants les plus « *guidants* », alors que Caroline et Pauline sont les

moins guidantes. Nous nuancerons notre propos en proposant un zoom sur les deux sous-dimensions attachées à la structuration de la guidance. D'une part, Valentin, Simon et Katherine *orientent* particulièrement les propos de leurs élèves (entre 75 et 79 occurrences), Pauline le faisant légèrement moins (59, 5 occurrences). Caroline se distingue de la tendance générale en n'affichant que 42 occurrences. Ensuite, Valentin et Katherine *organisent* davantage les savoirs construits en classe (38 et 36 occurrences), suivis de Simon et Pauline (22 et 17 occurrences). Caroline se différencie à nouveau ici, avec seulement 11 occurrences.

En ce qui concerne *l'invitation à la coopération interactionnelle*, Pauline se détache de la tendance générale en dépassant le stade des 100 occurrences. Quant à Katherine et Simon, ils se situent entre 66 et 72 occurrences. Caroline et Valentin comptent beaucoup moins d'occurrences que les autres.

Pour ce qui est de *l'exploitation des apports des élèves*, tous les enseignants affichent un profil comparable, notons cependant que Caroline dépasse très légèrement la moyenne. Celle-ci, accompagnée de Simon et Valentin, exploite les apports des élèves tout autant qu'elle les suscite. Pauline et Katherine, par contre, invitent davantage les élèves à participer qu'elles n'exploitent leurs propos.

3.1.3 Analyse intermédiaire

Au vu de la description que nous avons faite des différentes séquences, les résultats obtenus de ce comptage des différents types de *contextualisation des apprentissages* sont bien surprenants. Du fait que Caroline et Pauline travaillent par projet au moment de l'enregistrement de leur séquence, nous nous attendions à trouver davantage de contextualisation de leur côté. De fait, c'est plutôt Valentin, qui a priori ne contextualisait pas beaucoup les apprentissages, qui apparaît comme celui qui le fait le plus (surtout pour la référence externe). Quant à Katherine et Simon, ils semblent être ceux qui qualifient le plus les apprentissages comme complexes dans leurs classes.

Pour ce qui est de la *co-construction des contenus*, nous nous attendions à trouver plus d'invitation et d'exploitation et moins de guidance chez Pauline et Simon : la première privilégierait le travail par petits groupes, suivi de mises en commun

collectives, et le second construirait toujours les analyses avec les élèves, et noterait les éléments à retenir au tableau sous forme de schémas. C'est effectivement Pauline qui invite le plus les élèves à participer, suivie de près par Simon. Katherine et Caroline proposaient des bains de textes, et Caroline des débats, ce qui nous poussait, aussi, à attendre beaucoup d'occurrences d'invitation. Mais, comme Katherine, Caroline, et surtout Valentin privilégiaient les analyses collectives plutôt guidées, nous nous attendions à en trouver moins que chez Pauline et Simon. C'est effectivement le cas. Par contre, si Pauline et Simon sont les enseignants qui sollicitent le plus les apports des élèves, ils guident également beaucoup des échanges (surtout Simon) : le fait d'inviter un élève à participer semble ne pas impliquer systématiquement le fait de guider moins les échanges, ainsi que nous l'avions cru.

Pour ce qui est de *l'invitation à la coopération interactionnelle* et de *l'exploitation des contenus apportés par les élèves*, Pauline, surtout, mais aussi Katherine et Simon se distinguent. Valentin, Simon et Katherine seraient les enseignants qui orientent le plus les propos des élèves, et Caroline serait celle qui le fait le moins. Ce sont également Valentin et Katherine qui organiseraient davantage les contenus, et Caroline qui le ferait le moins.

3.2 Comparaison des traits saillants dans les cinq dispositifs

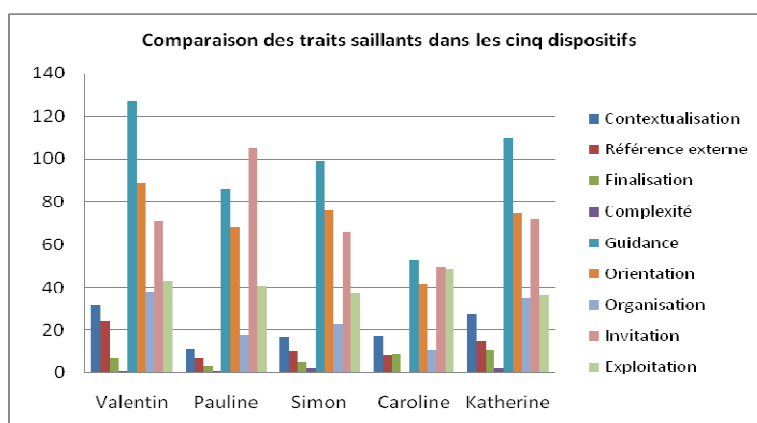


Figure 23 : Comparaison des traits saillants dans les cinq dispositifs

Ce graphique nous montre les traits saillants que nous avons pu relever dans le discours des enseignants. La première remarque qu'il nous incombe de formuler est la différence importante entre le nombre d'occurrences relatives à la contextualisation et

celles liées à la co-construction : les secondes représentent plus du triple des premières, dans la majorité des cas.

L'observation suivante concerne le manque de congruence entre les occurrences liées à l'invitation à la coopération interactionnelle et celles relatives à l'exploitation des apports des élèves. Pauline est un cas flagrant, mais Katherine et Simon sont également inclus dans cette remarque. Chez Valentin et Caroline, le nombre d'occurrences pour ces deux dimensions est presque similaire.

Enfin, chez trois enseignants, l'orientation des contenus apportés par les élèves semble prépondérante par rapport à l'invitation à la coopération interactionnelle. Pauline et Caroline sont les seules chez qui ce rapport est inversé.

Nous développerons à présent chacun des dispositifs et pointerons les cas où nous avons constaté des différences notables entre la manière dont les enseignants auraient voulu agir (ou croient avoir agi) et la manière dont ils l'ont effectivement fait.

3.2.1 Caroline

3.2.1.1 La contextualisation des apprentissages

Caroline compte 16 occurrences pour la référence externe, 18 pour la finalisation, mais aucune pour la complexité. Les occurrences relevées sont peu nombreuses, mais on peut dire que leur valeur est élevée, dans la mesure où elle en a, pour la plupart d'entre elles, l'exclusivité.

Les quatre types de *référence externe* spécifiques à Caroline (E, G, I) sont concentrés autour des moments où elle montre son expertise (modalité E), où elle montre comment scander un poème et où elle écrit un quatrain « sur le vif » avec les élèves, mais aussi de ceux où elle tient compte des représentations initiales des élèves (modalité G), qu'elle interroge à l'aide d'un questionnaire, et dont elle se sert pour concocter le corpus de textes à analyser, et, enfin, du moment où elle leur donne la parole, à la fin de la séquence pour relater à la classe leur expérience d'analyse de recueil/de composition d'une anthologie (modalité I) et en débattre. Elle n'a finalement pas explicité sa volonté de faire sens pour les élèves en leur proposant des poèmes dont les thèmes feraient référence à leur quotidien et certains de leurs centres d'intérêt (l'amour, les régions industrielles...).

Pour ce qui est de la *finalisation*, comme chacun des enseignants, Caroline explicite les objectifs des activités proposées (2 occurrences de la modalité B) et insiste sur des finalités purement scolaires (10 occurrences de la modalité C), telles que s'approprier une grille pour se préparer à analyser des textes non lus, ou pour réussir un projet. Elle est la seule, avec Simon, à évoquer une finalité moins utilitariste (Fin E), sur laquelle elle avait insisté au cours de l'entretien : elle annonce, en début de séquence, qu'elle souhaite faire réfléchir ses élèves aux rôles de la poésie et du poète dans la société d'aujourd'hui. Mais trois cas de figure la distinguent de tous les autres enseignants (F, G, H). Elle démontre l'utilité des apprentissages réalisés (modalité F), en présentant d'emblée la grille d'analyse des textes poétiques comme un outil nécessaire à la réalisation de leur travail, ou pour mieux comprendre les textes de chansons actuelles. Ensuite, elle tient compte des intérêts et des projets des élèves, en leur demandant de proposer des idées de projets à réaliser en classe, en acceptant d'organiser un tournoi de slam et en valorisant l'idée, apportée par une élève, d'un troisième type de projet pour les années suivantes : une mini-anthologie suivie de l'analyse approfondie de deux ou trois poèmes, au lieu de cinq. Enfin, elle encourage les élèves à trouver eux-mêmes la finalité de leur travail (modalité H), de l'exprimer dans le cadre d'un débat de fin de séquence et à réfléchir au sens que peut trouver un adolescent à lire et étudier la poésie aujourd'hui, afin de décider si, selon eux, elle a toujours sa place au programme.

3.2.1.2 La co-construction des contenus

Caroline avait annoncé qu'elle chercherait à construire avec les élèves une procédure pour lire les textes poétiques, et qu'elle souhaitait analyser un texte avec eux (et non arriver avec une analyse déjà terminée). Dans les faits, elle a bien mené une réflexion sur les processus à l'œuvre dans la lecture de ce type de poésie en confrontant les élèves à des poèmes modernes (calligrammes, logogrammes...) qui les ont obligés à interroger leurs stratégies de lecture. Mais la procédure qui est finalement à retenir, elle l'a imposée, en distribuant une grille de lecture. L'analyse du poème « Fers, aciers et métaux » a surtout servi à illustrer celle-ci. L'enseignante a guidé la démarche d'analyse en expliquant ce qu'il fallait chercher pour chacun des points de la grille (jeux sur les sons, référent, rythme...) et a d'abord mis les élèves au travail, avant de mettre leurs réponses en commun. De son point de vue, l'analyse a ainsi été véritablement co-construite : elle expliquait ce qu'il fallait chercher (et orientait ainsi leur propos), a laissé

les élèves amener des choses, qu'elle a validées ou infirmées. Mais quand les élèves ne proposaient rien, elle a amené elle-même les informations.

Chez Caroline, c'est surtout GI (imposer des topiques) qui, comme annoncé, constitue une grande part des occurrences d'*orientation des propos des élèves* (36 occurrences sur les 84 relevées). La plupart de ces occurrences sont concentrées autour de l'observation des poèmes « visuels » au cours du bain de textes (11 occurrences), où Caroline oriente les propos des élèves par ses questions (quels sont les éléments qui étonnent dans ces poèmes ? peut-on réellement les qualifier de poèmes ? la mise en page renforce-t-elle le sens ?), mais surtout au cours de l'analyse de « Fers, aciers et métaux » (Norge), texte par l'intermédiaire duquel elle présente la grille de lecture, où elle introduit elle-même les points à discuter (topiques) au fur et à mesure, tels que le référent, le rythme, le jeu sur les sons (14 occurrences)...

Une autre modalité remarquable est la « G » (donner des informations de manière magistrale), qui compte 16 occurrences. Caroline présente magistralement les types de rimes et leurs dispositions possibles à l'occasion de la composition du quatrain. Elle présente aussi elle-même les poètes ainsi que le type de texte qui les caractérise (le calligramme pour Apollinaire, le logogramme pour Christian Dotremont) avant de passer aux analyses.

Enfin, la modalité C (à savoir le fait de donner des consignes), représente 10 occurrences, dont la plupart sont dues au rappel de la marche à suivre pour les deux types de travaux (analyse de recueil, composition d'une anthologie).

Du côté de « *l'organisation des contenus* », Caroline compte seulement 22 occurrences. C'est très peu, si l'on compare sa séquence à celle des autres enseignants. Elle synthétise les éléments à retenir (modalité B) à quinze reprises : les biographies des poètes (quatre occurrences : Baudelaire, Nougé, Dotremont et Norge), la grille d'analyse du texte poétique, et, au terme de chaque étape de l'analyse de « Fers, aciers et métaux » (8 occurrences). Elle répète très rarement (3 occurrences) les éléments importants (modalité C), sans doute dans la mesure où elle a précisé, dans le cadre de l'entretien, qu'elle désirait former les élèves des deux dernières années à prendre des notes de manière autonome. Ce qu'il y a à retenir est synthétisé une seule fois (et certains élèves interrogés ont éprouvé des difficultés à prendre des notes). Son cours prend l'aspect

d'une « conversation autour de poèmes », même si elle se situe toujours par rapport à un plan et à quelques mots clés écrits au tableau.

Pour ce qui est de l'*invitation à la coopération interactionnelle*, Caroline a particulièrement encouragé les élèves à développer leur raisonnement : la modalité « D » compte 41 occurrences sur les 99 relevées. Elle a déclaré que cette validation des propos des élèves était essentielle pour leur prise de notes, mais certains n'ont pas compris que des propos d'élèves pouvaient réellement être considérés comme de la « matière » et être notés au même titre que les apports de l'enseignante. Caroline a également relancé leurs propos, dans une moindre mesure : nous avons compté 10 occurrences de la modalité « E » (l'enseignant répond lui-même à ses questions), toutes situées au moment du bain de textes et de l'analyse de « Fers, aciers, et métaux » (Norge). Elle a aussi demandé aux élèves de rendre compte d'un travail individuel (modalité « C »), au moment de la composition de leur quatrain (9 occurrences). Quatre moments concentrent toutes ces modalités : le bain de textes, surtout (19 occurrences : 5B, 8D, 6E), le débat (16 occurrences D), l'analyse du poème (1A, 10D, 4E) et enfin le partage des quatrains composés par les élèves (13 occurrences : 1B, 9C, 3D).

Caroline, comme les autres enseignants, exploite les *apports des élèves* en les notant au tableau (15 occurrences de la modalité C sur 98) et en les reprenant dans une synthèse (12 exploitation de la modalité E). Elle l'a beaucoup moins fait que d'autres enseignants, mais elle a, par contre, davantage exploité les apports des élèves dans le cadre de réflexions collectives, que ce soit lors des moments de débats et de partage ou lors de l'analyse des textes (58 occurrences de la modalité D). Cinq moments peuvent être relevés, où Caroline exploite particulièrement les apports des élèves : l'analyse du poème « Fers, aciers et métaux » (31 occurrences : 2A, 1B, 10C, 10D, 8E), le bain de textes (20 occurrences : 7C, 10D, 3E), le débat (16D), la lecture d'articles de presse (15 occurrences : 5A, 3B, 7D) et le temps de questions/réponses sur des points de procédure (11D).

Notons que Caroline, à la différence d'autres enseignants, exploite tout autant les apports des élèves qu'elle les sollicite : nous avons effectivement relevé 99 occurrences d'invitation à la coopération interactionnelle et 98 occurrences d'exploitation des

contenus. Il est intéressant de relever aussi que les moments privilégiés sont identiques pour les deux modalités de la co-construction des contenus.

3.2.2 Katherine

3.2.2.1 La contextualisation des apprentissages

Katherine a interrogé les représentations initiales des élèves sur la poésie, comme elle l'avait annoncé, mais elle n'a par contre pas pris le temps d'exploiter tous les textes considérés comme poétiques (alors qu'elle avait pensé échanger sur chaque poème et amener la classe à réfléchir à une manière de le lire). Elle a surtout utilisé les textes de rappeurs connus, que les élèves considéraient comme des poèmes, et en a profité pour réfléchir aux liens entre chanson et poésie. Par contre, elle n'a pas explicité la démarche à laquelle elle a eu recours pour susciter l'intérêt des élèves, à savoir le fait de choisir des textes dont le thème (l'ennui, le temps qui passe) devrait leur parler. De même, elle n'a insisté que sur les finalités scolaires de la séquence, alors qu'au cours de l'entretien, elle avait surtout développé une finalité plus personnelle pour ces apprentissages (faire voir la beauté des textes, montrer que la poésie peut nous apprendre des choses sur nous-mêmes).

Nous avons compté 15 occurrences de *référence externe*, 11 de *finalisation*, et 2 de *complexité*. Pour ce qui est de la référence externe, Katherine actualise la modalité D³⁰, commune à tous les enseignants, à quatre reprises, mais également les modalités E³¹ (1 occurrence), F³² (5 occurrences), G³³ (2 occurrences) et H³⁴ (3 occurrences), qui sont beaucoup plus rares et qu'elle est la seule à mettre en œuvre

Katherine montre effectivement son expertise (modalité E) en évoquant une illustration artistique bien connue du poème « Spleen ». Ensuite, elle exploite l'expérience extrascolaire des élèves (modalité F) lors de l'interprétation d'un vers d'Eluard (« Je fis un feu, l'azur m'ayant abandonné ») : alors que les élèves évoquent la

³⁰ E fait référence à des éléments de la vie quotidienne qui permettent de mieux comprendre la matière.

³¹ E fonctionne lui-même comme un expert dans le domaine abordé : cite ses sources/ ses lectures, parle de ses expériences.

³² E exploite l'expérience extrascolaire des élèves, leurs vécus expérientiels, leurs pratiques supposées liées à la poésie.

³³ E tient compte de leurs représentations initiales de la poésie et du poète.

³⁴ E tient compte des goûts et intérêts des élèves, de leurs projets personnels.

possibilité que le poète tente de se réchauffer la nuit, l'enseignante fait référence aux camps scouts bien connus des élèves : on fait un feu parce qu'on gèle. De même, lors de l'interprétation du poème « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine), face aux divergences d'impressions, Katherine explique qu'on peut comprendre un poème autrement que le souhaiterait le poète. Elle établit alors un parallélisme avec le cinéma (art mieux connu des élèves), on sait que le producteur utilise des techniques pour provoquer un effet, mais que le spectateur va ajouter sa part d'interprétation.

Katherine exploite également les pratiques supposées des élèves en lien à la poésie (toujours modalité F) au moment de la situation initiale, lorsque les élèves partagent les textes qu'ils considèrent comme poétiques et qu'elle observe en quoi l'une des chansons de *Grand Corps Malade* (un rappeur bien connu) pourrait être un poème. Elle fait de même au moment de l'interprétation de « L'ennemi » (Baudelaire), lorsqu'elle accepte l'idée selon laquelle le dernier album de Pascal Obispo, *Les fleurs du bien*, s'y réfère. Katherine exploite encore les connaissances des élèves lors de l'interprétation du poème « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine), quand pour expliquer l'idée qu'un poème peut être reçu par le lecteur bien autrement que le poète l'aurait souhaité, elle donne l'exemple de la chanson « Sixième sens » de *Grand Corps Malade* : lui, qui est handicapé, voudrait décrire son sentiment par rapport à son état, alors que celui qui écoute sa chanson ne va pas en saisir toutes les nuances s'il n'est pas handicapé ou comprendra tout autre chose.

Katherine a également tenu compte des représentations initiales des élèves sur la poésie et le poète (modalité G), lorsqu'elle leur a demandé d'apporter un texte qu'ils considéraient comme poétique, qu'elle a écouté leurs arguments et qu'elle a synthétisé leurs représentations à l'issue du tour de table : pour certains, la poésie se retrouve dans les chansons tandis que d'autres l'associent à des grandes figures telles que Rimbaud, Hugo, Baudelaire, Prévert, ou Carême.

Katherine a également pris en compte les goûts et les intérêts des élèves (modalité H) en étudiant les caractéristiques des poèmes d'après le titre d'une chanson appréciée par de nombreux élèves, « Sans repères » de Soprano, en appliquant le schéma de Jakobson à une chanson de *Grand Corps Malade*, concrétisant ainsi la théorie sur un texte bien connu des élèves. Enfin, à la fin de la séquence, elle annonce qu'un festival du

slam aura lieu à Liège, montrant ainsi qu'elle s'est renseignée sur une manifestation pouvant les intéresser.

Pour ce qui est de la *finalisation*, Katherine n'illustre que les deux modalités les plus répandues auprès des enseignants : la B, à 4 reprises, et la C, à 7 reprises. Elle explicite les objectifs de quatre activités (B), à savoir découvrir les caractéristiques du texte poétique au moment de la situation initiale, de la comparaison d'un poème et d'un écrit journalistique, ainsi que du bain de textes, et s'approprier une grille d'analyse des textes poétiques au moment de l'interprétation de poèmes baudelairiens.

Katherine montre également la finalité scolaire des activités proposées (C), que ce soit le fait de maîtriser une grille pour pouvoir interpréter un poème en classe d'une manière de plus en plus autonome, ou celui de comprendre la spécificité du langage poétique car il s'agit d'une compétence terminale à certifier.

Enfin, Katherine explicite à deux reprises la *complexité* de l'activité d'interprétation (modalité A), au moment de l'analyse du tout premier poème, « Le piano que baise une main frêle... » (Verlaine), lorsque, faisant face à l'inquiétude des élèves, qui ne comprennent pas bien le texte, elle les rassure en rappelant que la grille d'analyse qu'elle vient d'expliquer paraît hors de portée tant qu'on ne l'expérimente pas et en insistant sur le fait qu'il s'agit d'un texte complexe, ce qui donne droit à l'erreur.

3.2.2.2 La co-construction des contenus

Katherine avait annoncé qu'elle guiderait les élèves dans l'analyse des textes poétiques « en leur donnant des pistes » pour ce qui concerne la procédure, tout en les laissant chercher les éléments, plutôt que de les amener elle-même. Elle s'est effectivement montrée guidante, mais a dû, plus qu'elle ne le pensait suggérer elle-même des réponses, souvent après avoir donné autant d'indices que possible pour faire trouver les éléments attendus. Elle a toutefois autant sollicité les apports des élèves qu'elle ne les a guidés.

L'*orientation du contenu* apporté par les élèves se manifeste principalement sous quatre formes : le fait d'influencer la gestion des topiques (GI : 21 occurrences), d'amener des informations de manière magistrale (GG : 17 occurrences), de répondre

soi-même aux questions posées (GE : 16 occurrences) et, enfin, de donner des indices aux élèves, afin de les guider vers la réponse attendue (GH : 12 occurrences).

La guidance apparaît surtout aux moments où nous nous y attendions le moins : lors du bain de textes (6GE, 1GI, 1GH) et à l'occasion de l'interprétation des textes, sans que la fréquence des interventions guidantes ne diminue au fil des leçons. On compte effectivement 7GI, 2GH et 1GE pour « Le piano que baise une main frêle » (Verlaine), 5GH, 5 GI et 2GE pour « L'ennemi » (Baudelaire) et 4GI, 3GE et 2 GH pour « Spleen » (Baudelaire).

Elle amène magistralement des éléments (modalité G) sur les caractéristiques du texte poétique au moment du tour de table ainsi que de la comparaison d'un poème et d'un fait divers, sur le schéma de Jakobson et la fonction poétique en particulier, sur le courant du dandysme, au moment de l'analyse de portraits de Baudelaire. Elle présente également une grille d'analyse applicable à tout texte poétique avant de l'appliquer à plusieurs textes et rappelle la procédure à suivre durant l'analyse du tout premier texte. Elle évoque également la biographie de Verlaine au moment de l'analyse du poème « Un piano que baise une main frêle... ». Enfin, elle présente brièvement le recueil *Les fleurs du mal* et la notion de *spleen* avant d'analyser deux poèmes de Baudelaire, et ce, afin d'orienter l'interprétation que pourront en faire les élèves.

Katherine répond elle-même à ses questions (modalité E) selon quatre schémas : elle pose une question et y répond directement, ce qui est le cas le plus répandu, déforme la réponse d'un élève en vue d'amener l'élément de réponse attendu, ignore la réponse des élèves et donne elle-même l'élément attendu ou valide les réponses des élèves à un autre niveau que celui spontanément amené.

Elle donne également des indices sur la réponse attendue (GH) dans trois cas de figure : lorsqu'elle aide les élèves à trouver la « bonne » réponse en les orientant vers la recherche d'une catégorie d'éléments, les met sur la voie en attirant leur attention sur un vers ou une strophe ou sur un élément de l'image à propos duquel il reste quelque chose d'intéressant à remarquer, ou, encore, leur fait deviner la bonne réponse en leur donnant le début de la phrase à compléter, ou en leur posant des questions dont la réponse est évidente.

Elle impose également des topiques (modalité I), lorsqu'elle en amène de nouveaux tout en marquant la transition avec les précédents, plus particulièrement au moment des analyses, où elle décide qu'il est temps de passer à d'autres types

d'observations, lorsqu'elle recentre les échanges sur un topique précédemment évoqué au moment où les élèves tendent à faire dévier les échanges sur un autre terrain, ou lorsqu'elle oriente le propos des élèves par des questions.

Signalons également qu'à l'occasion de l'interprétation du tout premier texte, Katherine annonce explicitement qu'elle guidera l'échange « afin de gagner du temps ». Si la modalité F ne peut être remarquée qu'une fois, nous avons précédemment signalé toute son importance. Katherine et Simon sont effectivement les seuls à avouer explicitement qu'ils guident les échanges, montrant ainsi aux élèves qu'ils en ont conscience.

Comme chez les autres enseignants, la principale modalité selon laquelle Katherine invite ses élèves à participer est, bien sûr, celle qui consiste à répondre à l'apport de l'élève, pour le valider ou l'infirmer, en le répétant ou en le reformulant (32 occurrences de la modalité D, réparties tout au long de la séquence). Nous avons compté 72 occurrences d'invitation à la coopération interactionnelle dans toute la séquence, mais, comme nous le verrons, elles se concentrent au moment de certaines activités.

Les modalités les plus remarquables sont les C³⁵ (23 occurrences), les B³⁶ (17 occurrences) et les E³⁷ (15 occurrences). L'enseignante demande aux élèves de rendre compte d'un travail individuel (modalité C) aux moments du tour de table de la première séance (16) et de l'interprétation de « Spleen » (7). C'est effectivement le seul texte que les élèves ont eu l'occasion d'interpréter seuls avant une mise en commun, les deux autres poèmes ayant été d'emblée interprétés collectivement. Lors du tour de table susmentionné, l'enseignante a invité les élèves à rendre compte d'un travail individuel : chacun devait présenter un texte qu'il considérerait comme poétique et expliquer pourquoi (16 occurrences de C).

Katherine leur pose des questions (modalité B), encourage leurs apports (D) et relance leurs propos (E) lors de la situation initiale (3B, 4D, 10E), au moment du bain de textes (5B, 3D, 1E), lors de l'observation des portraits de Baudelaire (4B, 1D, 2E), et lors de l'interprétation du texte « Un piano que baise une main frêle » (3B, 9D, 2E) et des poèmes baudelairiens « L'ennemi » (3B, 8D) et « Spleen » (3D). Ainsi, à chaque occasion,

³⁵ E demande à un élève de participer en rendant compte d'un travail réalisé en groupe ou individuellement.

³⁶ E demande à un élève de participer en répondant à une question.

³⁷ E relance le propos d'un élève pour l'inviter à développer davantage une idée.

les occurrences « E » sont moins présentes que les « D », et sont même absentes lors des deux dernières analyses : l'enseignante valide les apports des élèves en les répétant ou en les paraphrasant, mais ne fait pas en sorte que tous soient approfondis.

Pour 72 occurrences d'invitation à la coopération interactionnelle, nous en avons relevé 36 pour l'exploitation des contenus, soit tout juste la moitié. C'est surtout en notant les apports au tableau (16 occurrences) et en les évoquant au moment des synthèses (12 occurrences) que Katherine exploite les apports des élèves.

3.2.3 Pauline

3.2.3.1 La contextualisation des apprentissages

Pauline est, après Katherine, l'enseignante qui contextualise le moins les apprentissages, du moins de manière discursive. Nous avons relevé seulement 25 occurrences de *contextualisation* dans toute sa séquence (qui est aussi la plus longue, après celle de Simon). Parmi celles-ci, 16 relèvent de la référence externe, 7 de la finalisation et 2 de la complexité.

Les occurrences de *référence externe* ont trait, pour la majorité d'entre elles, aux modalités C (4 occurrences), G (4 occurrences) et E (3 occurrences). Pauline donne des exemples exclusivement littéraires (modalité C) pour illustrer son propos et il n'est fait qu'une fois référence à des expériences plus quotidiennes (modalité D). Elle évoque effectivement la théorie du signe linguistique et le schéma de Jakobson au moment de présenter le genre poétique, montre un portrait d'Eluard réalisé par Picasso avant de se lancer dans la lecture de « Les amoureuses », explique que le mouvement surréaliste voulait révolutionner l'art et mentionne des exemples de réalisations artistiques (autoportraits fait de collages de photographies, de mots ou de couleurs, « journaux farfelus » à base de mots découpés dans les journaux et assemblés de manière illogique et cocasse). Elle fait ensuite un lien entre cet objectif et l'utopie de Marx. Elle mentionne encore le poème « Le lac » de Lamartine (précédemment lu) au moment de l'analyse du « Pont Mirabeau », parce que les deux textes évoquent le temps qui passe.

Par contre, Pauline est l'enseignante qui évoque le plus les représentations et les connaissances initiales des élèves (modalité G), même si elle ne réalise sur ce point que

4 occurrences. D'abord, elle explique brièvement ce qu'est un proverbe et demande aux élèves d'en citer quelques-uns pour évaluer leurs connaissances à ce propos. Ensuite, toujours dans l'objectif de découvrir leurs représentations initiales, elle donne la lecture de proverbes déjà transformés et demande de retrouver les énoncés à la base de cette transformation. Puis, alors que Pauline cherche à savoir si les élèves connaissent déjà quelques poètes et qu'une élève évoque des rappeurs français, elle explique que la chanson équivaut un peu à la poésie moderne. Enfin, elle montre qu'elle s'intéresse aussi au rap en évoquant une chanson de MC Solaar, « La concubine de l'hémoglobine », qu'elle n'aime pas particulièrement, mais dont elle trouve le texte très beau.

Elle est l'une des seules, avec Caroline, à reconnaître une expertise à certains élèves (modalité I), en demandant à ceux qui sont en option artistique de lire les poèmes, car bien dire un texte peut aider à lui trouver de nouvelles significations. Enfin, elle actualise une occurrence assez rare chez les enseignants (même si Caroline et Katherine le font davantage), laquelle consiste à prendre en compte les intérêts des élèves (modalité H), en promettant d'exploiter les textes de chansons que ceux-ci choisiront de lui apporter.

Pour ce qui est de la *finalisation* de la séquence, il est intéressant de signaler que Pauline n'explicite pas du tout la finalité plus personnelle qui lui tient particulièrement à cœur et sur laquelle elle avait particulièrement insisté au cours de l'entretien (faire grandir les élèves grâce aux textes, les rendre plus humains en les initiant à la diversité des approches d'un même thème ou à celle des valeurs). Elle a exclusivement explicité les objectifs concrets des activités (modalité B), mais surtout les finalités scolaires de celles-ci (modalité C). Elle a ainsi invité les élèves à refaire des jeux surréalistes à domicile, s'ils en avaient envie, et de se préparer ainsi à un travail poétique de fin d'année, elle a aussi annoncé un autre projet, qui est de réaliser une anthologie de textes au profit du voyage « rhéto », et a rappelé, au moment de la mise en commun des analyses méthodiques, qu'il valait mieux bien prendre note des observations afin de se préparer à une interrogation proche. Elle a également donné deux questions possibles, impliquant les textes analysés en classe, pour l'interrogation prochaine ou pour l'examen.

Enfin, Pauline explicite à deux reprises la *complexité* de la grille d'analyse du texte poétique, qui aurait été réalisée par et pour des experts (modalité A). Ces experts visent à produire des commentaires très détaillés, mais elle suggère aux élèves de rester à un niveau plus global et de ne retenir que les observations qui les aident vraiment à analyser le texte. Face à l'inquiétude des élèves qui n'arrivent pas « à répondre à toutes les questions », elle réitère la consigne.

3.2.3.2 La co-construction des contenus

Pauline nous avait laissé entendre que, dans sa séquence, elle mettrait l'accent sur le travail collectif et co-construirait les contenus avec les élèves. Elle délèguerait l'analyse des différents poèmes du corpus à des petits groupes de 3 ou 4 élèves. Ceux-ci travailleraient les textes en deux temps : d'abord, ils partageraient leurs impressions de manière tout à fait intuitive, ensuite, ils chercheraient à étayer ces impressions en multipliant les observations. Cette deuxième phase du travail se ferait à l'aide d'une grille qui guiderait leurs réflexions. A chacune des étapes, les différents groupes présenteraient l'état de leur analyse à l'ensemble de la classe, afin de faire réagir les autres élèves et de faire valider leur démarche par l'enseignante.

Selon elle, ce dispositif devrait susciter beaucoup d'invitations à la coopération interactionnelle (à rendre compte d'un travail, à répondre à des questions), mais aussi de nombreuses exploitations des apports, dans la mesure où, si chaque poème est collectivement discuté, les analyses seront effectuées à partir des propositions de chaque groupe. L'enseignante explique qu'elle a davantage guidé l'analyse des quelques textes interprétés collectivement dans la mesure où le temps lui faisait défaut.

Pauline a évoqué un autre moment où elle considère avoir co-construit les contenus : la recherche par les élèves des caractéristiques du surréalisme en poésie dans le corpus de textes. Alors que les élèves préparaient leur synthèse, elle a noté sa propre synthèse à l'arrière du tableau, en la dissimulant durant le travail des élèves. Elle a ensuite pris des notes sur la partie médiane du tableau, tandis que les élèves rendaient compte de leurs trouvailles. A la fin de l'échange, elle a retourné le tableau pour montrer que les deux synthèses (la sienne, qu'elle aurait pu dicter directement, et celle qu'ils ont élaborée collectivement) sont finalement tout aussi valables l'une que l'autre.

Pauline est l'enseignante qui, après Caroline, organise le moins les contenus. Par contre, elle est effectivement celle qui invite le plus les élèves à participer.

Pour ce qui est de *l'orientation des contenus*, les modalités les plus fréquemment rencontrées sont celles selon lesquelles l'enseignante impose des topiques (I) et répond elle-même aux questions qu'elle pose (46 occurrences). Ensuite, de manière plus ponctuelle, elle donne des informations magistrales (24 occurrences) et oriente la classe vers les passages des poèmes à propos desquels il y a des éléments à remarquer (modalité B : 18 occurrences). Les autres modalités sont beaucoup plus rares.

Toutes les occurrences *d'orientation des contenus* se situent au moment de l'analyse méthodique des poèmes (69 : 1GA2, 10GB, 2GC, 33E, 4D, 1F, 16G, 5H, 28I), puis de l'analyse intuitive (29 : 1GA1, 2GA2, 2GB, 2C, 1D, 9E, 2G, 2H, 8I) et des analyses collectives (25 : 8E, 1F, 5G, 1H, 10I). Ainsi, ce sont les analyses réalisées à l'aide d'une grille qui amènent le plus un comportement plus guidant : l'enseignante amène davantage les topiques à discuter (modalité I), pointe les éléments à ne pas oublier de commenter dans les textes (modalité B) et donne des indices menant aux bonnes réponses (modalité H), voire donne directement les bonnes réponses si celles-ci ne sont pas amenées spontanément (modalité E). Dans la mesure où ce sont ces analyses qui sont présentées comme de la matière, Pauline s'assure qu'elles soient bien complètes (ce qui explique qu'elle impose parfois de revenir sur un élément si celui-ci est oublié par les élèves) et qu'elles soient structurées (ce qui explique qu'elle incite à suivre la grille, et qu'elle attire l'attention sur une catégorie d'éléments à observer, puis sur d'autres : la forme du poème, son contenu, ensuite le contexte littéraire et artistique dont il est issu).

Par contre, les analyses réalisées de manière tout à fait intuitive sont beaucoup moins guidées : l'enseignante y impose moins les topiques à discuter, pointe moins les passages qu'il s'agit de remarquer. Les élèves construisent leur commentaire à leur manière, sont libres de présenter leurs observations dans l'ordre qu'ils préfèrent, et de se focaliser sur les passages qui les ont marqués.

Les informations données de manière magistrale (modalité G), tout spécialement présentes au cours des analyses méthodiques, consistent en des réflexions sur le processus d'interprétation, des indications appelées par les différents textes sur la vie et l'œuvre des poètes, des définitions de termes mal connus des élèves, des présentations

de notions liées à la culture poétique, telles que les jeux sur les sons, les figures de style, les types de poèmes.

Pauline organise peu les contenus par rapport aux autres enseignants, mais effectue tout de même 23 synthèses (modalité B) et 10 rappels d'informations importantes (modalité C). Les 23 synthèses effectuées (modalité B) se présentent surtout au moment des analyses méthodiques et portent sur ce qu'il y a à retenir de la forme, du contenu ou du contexte de production d'un poème – qui sont en fait les trois grands points de la grille utilisée (11 occurrences sur les 39 totales) - ou bien pour l'ensemble de l'analyse (4 occurrences). Lors des analyses collectives, Pauline n'utilise pas la grille, et fournit un commentaire plus global : les analyses des trois poèmes seront résumées une seule fois, avant de passer au texte suivant. Enfin, à trois reprises, l'enseignante reprend les caractéristiques du mouvement surréaliste.

Les rappels d'informations (modalité C) sont principalement situés au moment de l'analyse méthodique, eux aussi (8 occurrences sur 10). Pauline répète plusieurs fois ce qui est à noter pour la forme et le contenu du tout premier poème analysé avec la grille (« Union libre » de Breton), pour la forme du second poème (« La cravate et la montre » d'Apollinaire) et pour le contenu du cinquième (« Le pont Mirabeau » d'Apollinaire). Les rappels sont presque tous localisés lors des premiers poèmes, afin de familiariser les élèves avec la démarche d'analyse méthodique et de les aider dans leur prise de notes. Par la suite, les synthèses ne seront plus répétées.

Pauline invite énormément les élèves à participer (231 occurrences en tout) : elle est celle qui le fait le plus parmi les enseignants filmés. Ces invitations se présentent surtout sous la forme de validations (129 occurrences de la modalité D), de relances (49 occurrences de la modalité E). Elle demande également aux élèves de rendre compte d'un travail qu'ils ont réalisé en groupes (27 occurrences de la modalité C) et leur pose des questions (18 occurrences de la modalité B). Nous avons relevé cinq moments où elle sollicite particulièrement les élèves : les analyses méthodiques de poèmes (100 occurrences : 4B, 11C, 51D, 28E, 6G), les analyses intuitives (58 occurrences : 1A, 1B, 11C, 29D, 15E, 1G), la recherche de caractéristiques du mouvement surréaliste (13 occurrences : 2B, 1C, 8D, 2E), les analyses collectives de poèmes (24 occurrences : 7B,

16D, 1E) et le partage des définitions personnelles de la poésie (9 occurrences : 1B et 8D).

Il est intéressant de remarquer qu'elle actualise sept fois la modalité G (E insiste sur l'importance de la participation active), qui est particulièrement rare (on la retrouve surtout chez Simon, et une seule fois chez Katherine). Les occurrences se concentrent, ici aussi, dans les analyses méthodiques.

Pauline *exploite* également beaucoup les apports des élèves, mais beaucoup moins qu'elle ne les sollicite. Nous avons relevé 84 occurrences, qui sont le plus souvent liées aux modalités D (37 occurrences), E (21 occurrences) et C (20 occurrences). Pauline exploite collectivement ces apports des élèves (modalité D), les évoque aux moments de synthèse (modalité E) et les note au tableau (modalité C). C'est aussi lors de l'analyse méthodique que ces occurrences sont les plus nombreuses (51 occurrences : 1B, 9C, 16D, 15E), puis lors de l'analyse intuitive (22 occurrences : 1A, 1B, 19D, 1E), de la recherche collective des caractéristiques du mouvement surréaliste (13 occurrences : 1B, 11C, 1D).

3.2.4 Simon

3.2.4.1 La contextualisation des apprentissages

Chez Simon, la contextualisation est surtout présente sous la forme de la référence externe : nous avons compté 24 occurrences pour cette dimension, contre 12 pour la finalisation et 4 pour la complexité. Dans le cadre de l'entretien que nous avons mené, il n'avait pas exprimé de souci de faire référence au quotidien des élèves (ce qu'il a pourtant fait), mais avait, par contre, insisté sur la finalité personnelle qu'il attachait à cette séquence : prendre du plaisir à la lecture de poèmes, comprendre l'enjeu humaniste que l'on rencontre, à son sens, chez les poètes symbolistes, selon lequel « tout est dans tout », et saisir que « c'est dans l'union des contraires » que se trouve l'harmonie. Cette finalité sera effectivement explicitée, et cela n'est pas très courant, puisque seuls Simon et Caroline la partagent avec les élèves et qu'ils ne le font que de manière très ponctuelle.

Comme chez tous les autres enseignants, les modalités de *référence externe* les plus fréquentes sont les « C » et les « D ». Toutefois, les moments où l'enseignant

explicite son expertise (modalité « E ») sont beaucoup moins répandus, nous en avons relevé quatre chez Simon, lorsqu'il a déclaré avoir appliqué au texte « Correspondances » (Baudelaire) la définition de la « synesthésie » apprise durant ses études, lorsqu'il a déclaré avoir fait des recherches pour préparer son cours et qu'il a cité ses sources et lorsqu'il a mentionné le Jardin de Giverny au moment de présenter l'impressionnisme en peinture.

De même, il s'est montré soucieux de rencontrer les pratiques des élèves liées à la poésie, à savoir l'écoute de chansons (modalité F), en expliquant que les poèmes baudelairiens restent actuels dans la mesure où ils ont été repris par de nombreux chanteurs actuels, dont Mylène Farmer (« L'horloge ») et Damien Saez.

Pour ce qui est de la *finalisation*, Simon privilégie, comme tous les autres, l'explicitation des objectifs des tâches (3 occurrences de la modalité B) et de leurs finalités scolaires (5 occurrences de la modalité C), mais il est le seul à évoquer une finalité « professionnelle » (modalité D) pour les élèves qui voudraient suivre des études de lettres. Simon est également celui qui insiste le plus sur la finalité personnelle des apprentissages (modalité E), puisqu'il le fait à trois reprises : il lit deux sonnets du recueil *Les Fleurs du mal* pour le plaisir, en annonçant dès le début le caractère gratuit de cette lecture, ainsi que le poème « Le Manchy », sans autre consigne que d'être attentif « à la beauté des choses, au vocabulaire riche et évocateurs ». Après avoir analysé le poème « Voyelles », il montre une caricature du poète en pleine création, et invite la classe à se laisser aller et à exprimer des impressions. Là aussi, la finalisation visée est explicitement celle de la recherche du plaisir, et l'enseignant « casse » la logique scolaire pour que le plaisir soit possible, en précisant qu'il n'y aura pas d'interrogation sur cette matière.

Simon est l'enseignant qui insiste le plus sur la *complexité* des tâches qu'il propose. Comme la plupart, il illustre la modalité A, et présente la démarche d'analyse fouillée telle qu'elle est réalisée pour le poème « Correspondances » comme complexe, dans la mesure où l'élève ne saurait pas encore en venir à bout seul. Les élèves ne devront donc pas la reproduire sur un texte non lu.

Par contre, il est le seul à déclarer une activité trop complexe pour faire l'objet d'une interro ou d'un examen (modalité C) : toujours lors de l'analyse de « Correspondances » (Baudelaire), Simon rassure les élèves en précisant qu'ils ne devront pas reproduire cette démarche seuls face à un texte non lu : ce qui leur sera

demandé sera donc de l'ordre de la reproduction, sur un texte vu. Il réitère cette affirmation face au texte « Voyelles » de Rimbaud. Ensuite, toujours dans le cadre de cette analyse, il insiste sur le fait qu'une sensibilité est nécessaire pour mettre le doigt sur les jeux phonétiques tels que les inversions : il n'y aura pas de questions comme celles-ci à l'examen. Enfin, lors de l'interprétation de « Voyelles », il précise que l'interprétation proposée par des experts, qu'il résume, n'est pas tout à fait à la portée des élèves, et ne constitue pas de la matière. Enfin, il promet aux élèves de ne pas leur donner un poème aussi complexe à l'examen

3.2.4.2 La co-construction des contenus

Simon a annoncé, au cours de son interview, sa préoccupation de ne pas être trop guidant (de ne pas imposer sa vision du poème), de faire travailler activement les élèves sur l'interprétation de textes, de construire l'analyse à partir de leurs remarques, et d'exploiter toutes leurs propositions, même celles qui divergent de la route tracée. Simon a donné ce cours plusieurs années, et a effectivement, comme il le déclare lui-même, une vision très claire de ces textes. Il sait ce qu'il faut y chercher et y trouver (ce qui pourrait le conduire à imposer des topiques), or il ne considère pas sa préparation comme terminée, mais en construction constante. Ainsi, il la complète devant les élèves, en prenant note des réflexions qui donnent un nouvel éclairage au texte, comme il l'avait annoncé. Nous nous attendions à trouver beaucoup d'occurrences pour l'invitation à la coopération interactionnelle et pour l'exploitation des contenus apportés par les élèves, et Simon est effectivement l'un des enseignants qui font le plus participer la classe. Par contre, alors qu'il craignait de ne pas faire suffisamment de synthèses et de ne pas rappeler suffisamment les éléments à retenir, il n'est pas celui qui organise le moins les contenus.

Simon *oriente* énormément les apports des élèves (183 occurrences), contrairement à ce qu'il avait annoncé. Il impose surtout les topiques à développer (modalité I) à raison de 55 occurrences, répond aux questions qu'il pose (modalité E) et donne des informations de manière magistrale (modalité G) à raison de 33 occurrences chacune, puis attire l'attention des élèves sur les passages intéressants du poème (modalité B) à raison de 17 occurrences.

Il répond aux questions qu'il pose à l'occasion des analyses de poèmes plus fouillées : « Correspondances » (13 occurrences), « L'art poétique » (12) et « Voyelles » (5). Il impose davantage les topiques (modalité I) dans le cadre de la première analyse (30 occurrences), où il s'agissait d'inculquer aux élèves une méthode d'analyse, et de la dernière (10 occurrences), parce qu'il manquait de temps. Dans le cas de l'analyse de « Correspondances » (mais aussi de « Voyelles »), il pointe davantage les passages du poème à commenter, ce qui est également une manière d'introduire un topique : cela se produit 5 fois sur 17 dans le premier cas et 6 fois sur 17 dans le second. C'est aussi dans le cadre de l'analyse de « Correspondances » (qui apparaît décidément comme l'activité la plus guidée) qu'il donne le plus d'indices sur la bonne réponse à trouver (modalité H) : 13 des occurrences sur les 23 relevées s'expliquent certainement aussi par le fait que la méthode d'analyse n'est montrée de manière aussi complète qu'à cette occasion. Dans le cas de tous les autres poèmes, les topiques viennent principalement des élèves, puisqu'il n'en impose qu'à de rares occasions (6 occurrences pour « Spleen » et 4 pour « Voyelles », à titre d'exemple).

Simon est le seul à déclarer aussi explicitement et fréquemment le fait d'avoir été guidant (modalité F), à un endroit en particulier, où les élèves « l'accusent » de forcer le sens du texte. Là, il leur assure que ce sont eux qui ont apporté les informations, qu'il s'est contenté de les guider. Il concède à Damien qu'il a parfois forcé l'interprétation, comme tout prof. Il continue à se justifier : il comprend le sentiment des élèves car il l'a lui-même ressenti du temps où il était élève... mais il espère ne pas reproduire cette situation, son but étant de montrer la richesse du poème. Enfin, il reconnaît avoir choisi un texte « sur lequel on tombe d'accord car il est universel ». Plus loin dans la séquence, il explique avoir guidé l'interprétation et demande aux élèves à chercher les informations de manière plus autonome.

Pour ce qui est des informations données de manière magistrale (modalité G), elles concernent principalement les biographies des poètes, avec une insistance, à trois reprises sur le fait qu'ils représentent deux facettes du symbolisme – la recherche du dérèglement des sens pour Baudelaire et Rimbaud, et l'harmonie pour Verlaine, la présentation de mouvements artistiques, la présentation des trois types de correspondances et enfin la présentation de pistes pour analyser les jeux sur les sons.

Pour ce qui est de l'*organisation des contenus*, Simon obtient beaucoup moins d'occurrences que pour le fait de les orienter (55 contre 183). Les modalités les plus

rencontres concernent les synthèses (B) et les rappels des éléments essentiels (C). Les synthèses de Simon portent surtout sur ce qu'il faut retenir à l'issue de l'analyse de chaque strophe (5 occurrences pour « Correspondances » et « L'art poétique, 6 pour « Voyelles »), ou à l'issue de toute l'analyse (pour « Correspondances » et « Spleen », ainsi que pour les deux chansons écoutes), sur les caractéristiques du symbolisme en poésie et leur illustration dans « Spleen » et « L'invitation au voyage » (6 occurrences), et, enfin, les biographies des poètes (3 occurrences).

Simon rappelle plus fréquemment cinq éléments : le fait que le dictionnaire est un outil indispensable à toute analyse, les trois types de correspondances, le fait que les symbolistes visent l'union des contraires la définition de la synesthésie, les caractéristiques du symbolisme.

Simon *sollicite* beaucoup les apports des élèves (158 occurrence), principalement de deux manières : surtout en validant, en encourageant leurs tentatives (98 occurrences de la modalité D) et beaucoup moins en les incitant à poursuivre leur raisonnement (26 occurrences de la modalité E). Quoi qu'il en soit, toutes ces occurrences se situent majoritairement au moment des analyses de poèmes : « Correspondances », surtout (63 : 6A, 4B, 2C, 32D, 14E, 5G), « Voyelles » (28 : 7C, 17D, 4E) et « L'Art Poétique » (24 : 1A, 5B, 13D, 4E, 1G).

Venons-en à présent aux modalités qui sont l'apanage de Simon. D'abord, il est le seul, avec Pauline, qui insiste autant sur l'importance de la participation active des élèves en classe (modalité G) : nous avons relevé 8 occurrences, dont 2 en début de séquence, parmi lesquelles 5 durant l'analyse du poème « Correspondances », et une fois de celle de « L'Art Poétique ». Ensuite, il est celui qui invite le plus les élèves à synthétiser les acquis au fur et à mesure de la séquence. Lors de l'analyse de « Correspondances » (qui représente 6 occurrences sur les 7 relevées), il demande à 6 reprises que les élèves synthétisent eux-mêmes les éléments à retenir pour chaque strophe et s'est appliqué à compléter leurs apports.

3.2.5 Valentin

3.2.5.1 La contextualisation des apprentissages

Avant de détailler les occurrences relevées chez Valentin, rappelons que lors de notre comparaison des dispositifs par rapport aux occurrences relatives à chaque dimension (que nous avons rendues comparables en réalisant une proportion), nous avons découvert que Valentin était l'enseignant qui contextualisait le plus les apprentissages dans son discours. Cette variable s'est surtout présentée sous la forme de la référence externe, à travers des renvois à des éléments de la culture littéraire et artistique (modalité C) et des exemples concrets (modalité D) que l'enseignant a donnés pour illustrer sa définition de la poésie ou la méthode qu'il a proposée pour analyser ce type de texte. Pourtant, il n'avait pas du tout montré spontanément de préoccupation de rencontrer le quotidien et les centres d'intérêt des élèves au cours de son entretien.

Toutes les occurrences relatives à la *référence externe* sont en effet concentrées aux moments, plus magistraux, de présentation d'une définition de la poésie (5 occurrences : 3C, 2D), de la présentation d'une grille d'interprétation (11 occurrences : 1A, 3C, 7D), de la définition du processus d'interprétation (5 occurrences : 2A, 3D). Par exemple, en définissant la poésie comme une manière de voir le monde, Valentin va donner un exemple concret, parlant pour les élèves (modalité D) : le voir à travers ce qu'il donne à ressentir (pour un élève, un banc d'école représente 10 ans de bonheur ou de tristesse) plutôt que ce qu'il est objectivement (une table et quatre pieds). Ou encore, en définissant la poésie comme une manière de s'exprimer, différente de la prose, il donne l'exemple littéraire bien connu de M. Jourdain, qui découvre avec ravissement « faire de la prose sans le savoir ». Ou encore, au moment de définir le processus d'interprétation, avant de demander aux élèves d'interpréter le poème composé par un pair, l'enseignant explicite les divers types d'interprétations en effectuant des analogies avec des contextes plus familiers :

- Pour l'interprétation biographique : s'il est fait référence à un arbre dans les textes des élèves, est-ce celui de leur jardin ?
- Pour l'interprétation co-textuelle : le poème des élèves s'inspire-t-il d'éléments développés dans un journal intime, ou peut-être dans une chanson ou un poème qu'ils auraient composé ?

- L'interprétation socioculturelle : leur poème parle-t-il d'éléments relatifs à la vie d'aujourd'hui (gsm, ordinateur, éléments liés à l'école et aux professeurs) ?

Précisons encore que Valentin est, avec Simon, l'enseignant qui actualise le plus la modalité A de la contextualisation (E affirme ou explicite le lien de similitude entre une activité en classe et des situations externes). Par exemple, pour expliquer la notion de co-textualité en poésie et montrer en quoi la lecture d'autres poèmes du recueil *Alcools* peut éclairer l'analyse de « Les colchiques » (Apollinaire), l'enseignant transpose son raisonnement à un genre littéraire mieux connu des élèves : le roman policier. Ainsi, on peut lire plusieurs romans d'A. Christie pour voir comment fonctionne une énigme policière dans ses livres. Ou encore, au moment où il cherche à illustrer les divers types d'interprétation à partir des poèmes composés par les élèves, il explique l'interprétation co-textuelle en demandant d'imaginer qu'un élève de la classe se soit inspiré, pour écrire son poème, d'une nouvelle écrite en atelier d'écriture avec un autre professeur ou lui-même l'année scolaire passée, d'une chanson qu'il a composée, d'un tableau qu'il aurait peint dans ses moments de loisir.

Pour la *finalisation* aussi, Valentin explicite les objectifs des activités proposées (modalité B), comme celui de chercher cinq idées à propos du poème « Chanson d'automne » (Verlaine) pour être certain d'avoir au moins une idée inédite au moment du tour de table et insiste sur des finalités purement scolaires (modalité C) : s'approprier une grille pour se préparer à analyser des textes non lus, interpréter le texte d'un pair pour mieux comprendre le processus d'interprétation, qui est considéré comme de la matière).

Il n'a pas du tout expliqué en quoi la réflexion sur le processus d'interprétation pourrait être transposée à tous les aspects de la vie quotidienne, comme il en avait l'intention au moment de l'entretien.

Pour ce qui est de la *complexité*, Valentin la souligne une seule fois, avant l'interprétation de « La terre est bleue... » (Eluard), en annonçant aux élèves un texte difficile, « pratiquement obscur ».

3.2.5.2 La co-construction des contenus

Lorsque nous avons comparé les dispositifs des enseignants, nous avons établi que Valentin était celui qui orientait le plus les apports de ses élèves. Ceci a confirmé l'impression que nous avons formulée au moment de l'analyse des entretiens. Valentin avait lui-même regretté le peu de répondant qu'il a rencontré du côté des élèves. Il avait construit sa séquence en vue de susciter des interactions, en posant des questions ouvertes, ce qui lui aurait permis de réagir aux propos des élèves. Comme ceux-ci n'ont pas été aussi coopératifs qu'il le souhaitait, il a eu l'impression de donner sa vision des poèmes, sans que les élèves viennent s'y confronter (à l'exception de Gaël, nous y reviendrons), ce qui est proche de ce que nous avons nous-même perçu.

Cinq modalités d'*orientation des contenus apportés par les élèves*, apparaissent particulièrement remarquables : les I (21 occurrences sur 79), les E (18 occurrences), surtout, ainsi que les B et les G (10 occurrences). L'enseignant impose les topiques dont il sera question (modalité I) tout au long de la séquence, lorsqu'il explicite la transition d'une activité à l'autre, par exemple, face au poème « Les colchiques », il suggère de commencer par l'interprétation biographique, puis de passer aux interprétations intertextuelle, cotextuelle et socioculturelle (12 occurrences sur les 22 relevées) et lorsqu'il suggère de « trouver une autre observation » sur le poème « Les colchiques » (4 occurrences) au moment de la situation initiale.

L'enseignant répond (ou finit par répondre) lui-même aux questions qu'il pose (modalité E), presque exclusivement au moment de l'analyse des poèmes « Les colchiques » (Apollinaire) et « La terre est bleue... » (Eluard). Dans la plupart des cas, il répond à ses questions car les élèves restent silencieux (5 occurrences sur 15) et, vers la fin, il y répond sans attendre qu'un élève le fasse, par manque de temps.

L'enseignant attire également l'attention des élèves sur certains passages du premier poème analysé (modalité B) : 9 occurrences sur les 10 relevées sont concentrées sur ce texte. Il s'agit également du moment où il apprend aux élèves une méthode d'analyse : il est donc assez logique qu'il s'y montre plus guidant.

Ensuite, il donne beaucoup d'informations de manière magistrale (G), sur le processus d'interprétation, sur la méthode d'analyse des textes poétiques, tout en

l'appliquant au poème « Les colchiques » (Apollinaire), ce qui l'amène à donner des informations sur la vie de l'auteur, sur son œuvre, et sur certaines associations courantes en littérature, même pour le texte « La terre est bleue... » (Eluard).

Il nous reste à signaler que Valentin actualise une occurrence très rare dans notre corpus, en avouant son attitude guidante (modalité F), au moment où il concède qu'il aurait pu co-construire la définition de la poésie avec les élèves (1), mais qu'il s'est permis de gagner du temps, et que, étant donné notre présence en classe et nos centres d'intérêts, il préfère se centrer sur l'interprétation de textes.

Valentin est également l'enseignant qui organise le plus les contenus, suivi de près par Katherine. Sur les 38 occurrences relevées, 25 concernent les synthèses qu'il effectue très fréquemment. A l'issue de chaque étape de l'analyse des poèmes, il synthétise les éléments à retenir (9 occurrences pour « Les colchiques », 6 pour « La terre est bleue »). De même, il définit lui-même la poésie (ce qui revient à donner d'emblée une synthèse), le mouvement d'interprétation. Enfin, au moment de la mise en commun des expériences liées à l'interprétation du texte d'un pair, Valentin synthétise les apports en termes d'illustration de chacun des types d'interprétations. Il est le seul à rappeler systématiquement la structure de la séquence (modalité D) avant d'introduire un nouveau point.

Les invitations à participer sont assez peu nombreuses : après Katherine, il est celui qui sollicite le moins les élèves. La modalité la plus courante est la C (E invite les élèves à participer en rendant compte d'un travail), qui compte 28 occurrences sur les 72 relevées. Il importe de préciser que celles-ci se rassemblent surtout autour de deux activités : le tour de table visant à recueillir les impressions de tous les élèves autour du poème « Chanson d'automne » (28 occurrences sur les 72), l'interprétation des « Les colchiques » (9 occurrences), celle de « La terre est bleue » (3 occurrences) et celle du texte d'un pair (5 occurrences).

Valentin exploite plutôt les apports des élèves en les notant au tableau (modalité C) ou en les intégrant dans ses synthèses (modalité E). A 28 reprises (dont 19 dans le cadre du tour de table), il a noté les apports des élèves au tableau, et à 10 reprises (dont 2 à l'occasion du tour de table, il a repris ceux-ci dans une synthèse. Dans le cas des

analyses de poèmes, il reprend beaucoup moins les propos des élèves : nous n'avons relevé que quatre occurrences d'exploitation des contenus apportés par les élèves pour « Les colchiques », et 11 pour « La terre est bleue... ». Les occurrences ne sont pas représentatives d'une démarche d'analyse et sont plutôt concentrées au moment d'une tâche précise, l'analyse intuitive de « Les colchiques », qui a donné lieu à un tour de table.

3.3 Analyse intermédiaire

La rédaction de cette section a remis en question notre opérationnalisation des variables observées. Nous avons effectivement souligné, çà et là, quelques bizarreries. Alors que Caroline travaille par projets, nous nous attendions à trouver beaucoup d'occurrences de contextualisation, mais c'est la séquence de Valentin qui, nous l'avons montré, était la moins contextualisée au niveau des tâches, qui apparaît étonnamment comme la plus contextualisée. Ensuite, ce sont d'autres enseignants (Katherine et Simon) qui qualifient les activités qu'ils proposent de « complexes » (dans la mesure où les textes proposés résistent à l'interprétation), alors que Caroline a lancé ses élèves dans des projets individuels, qu'elle encadre de manière différenciée. Enfin, les observations relatives à la co-construction des contenus ne permettent pas de comparer les enseignants de manière fine.

Ces constatations nous ont menée à une évidence : toutes les occurrences de certaines dimensions n'ont pas la même valeur, tout particulièrement dans le cas de la référence externe, de la finalisation et de l'orientation des contenus apportés par les élèves.

Ainsi, pour ce qui est de la référence externe, nous avons relevé des occurrences où c'est l'enseignant qui fait référence au quotidien ou à des éléments de culture littéraire pour rendre la matière plus parlante aux yeux des élèves (modalités B et C), des occurrences où l'enseignant réalise des liens entre les activités scolaires et des situations externes (modalités A et B), où il montre son expertise dans un domaine de savoir pour initier les élèves à une communauté de pratiques (modalité E) et où il exploite les expériences, les représentations initiales, les pratiques et les centres

d'intérêt des élèves (modalités E, F, G, H, I). On peut supposer que la première catégorie regroupera plutôt des moments très ponctuels et beaucoup moins marquants aux yeux des élèves, puisqu'ils n'ont qu'une fonction, très scolaire, d'explicitation de la matière. Peut-on réellement dire que les enseignants qui actualisent beaucoup d'occurrences de type B et C contextualisent davantage les apprentissages que ceux qui actualisent avec moins de fréquence une modalité beaucoup plus rare ? De même, les références à la culture littéraire sont-elles aussi éclairantes, du point de vue des élèves, que des références à des situations quotidiennes ? Il semble évident que ce n'est pas le cas.

Ensuite, les enseignants qui pointent des finalités autres que scolaires montrent davantage en quoi les apprentissages peuvent être transférés hors des murs de l'école que ceux qui n'insistent que sur les finalités scolaires ou sur les objectifs à court terme des activités. Soulignons encore que la déclaration d'une utilité n'a pas la même valeur que sa démonstration en classe.

Enfin, les modalités d'orientation des contenus apportés par les élèves ne peuvent pas non plus être mises sur le même pied. Au fil des analyses, nous avons mis à jour une gradation des degrés de guidance, selon que l'enseignant impose les topiques (modalité I) et passages du texte (modalité B) à discuter, ce qui laisse tout de même une certaine marge aux élèves pour amener des propos (il s'agit de parler au sujet de quelque chose, mais il n'y a pas encore de contraintes sur ce qu'il faut en dire), selon que l'enseignant donne des indices pour mettre les élèves sur la bonne voie (ce qui leur laisse déjà moins de liberté), selon qu'il reformule une question jusqu'au moment où les élèves amènent l'élément attendu (en donnant de plus en plus d'indices à chaque fois), selon qu'il en vienne à donner lui-même la bonne réponse, ou qu'il donne, directement, une information de manière magistrale.

Si nous tenons compte de ces observations pour comparer à nouveau les enseignants, il apparaît que ce sont Caroline et Pauline qui actualisent le plus d'occurrences de référence externe, et que ce sont Caroline et Simon qui finalisent le plus leur séquence.

Ces considérations nous ont conduite à mettre au point un second outil pour affiner notre analyse des séquences : un résumé synoptique beaucoup plus court, centré

sur la tâche, ne reprenant que les grandes étapes des activités (voir annexes). L'analyse du discours des enseignants était toutefois éclairante sur un point : elle renvoie à ce que l'enseignant dit qu'il fait en classe, et c'est peut-être cela qui influencera le plus les perceptions des élèves.

Chapitre 3. Les modalités de contextualisation et de co-construction dans les tâches et les documents mis à la disposition des élèves

Dans ce chapitre, nous comparerons les différents dispositifs à un niveau plus global que dans le chapitre précédent : celui des tâches proposées aux élèves ainsi que des matériaux exploités. Nous chercherons à déterminer, au sujet de la *contextualisation*, si les tâches sont susceptibles de mobiliser les élèves en les impliquant dans un projet, en tenant compte de leurs besoins et intérêts, en interrogeant leurs représentations initiales et leurs connaissances préalables sur la poésie en vue de les faire évoluer, et en mettant en rapport leurs pratiques avec celles d'experts en lecture littéraire ou avec celles de poètes.

Pour ce qui est de la *co-construction*, nous distinguerons les observations relatives à la construction des éléments de théorie (sur les courants littéraire, sur les poètes et leur œuvre, sur le processus d'interprétation, sur les étapes de l'analyse des textes poétiques) et celles qui concernent les analyses de poèmes. D'abord, nous observerons si les contenus théoriques institutionnalisés sont élaborés au départ des apports des élèves ou s'ils sont construits et fixés avant même les échanges (si l'enseignant dicte une synthèse qui ne reprend aucun apport des élèves ou la met à la disposition de la classe sous la forme d'un document déjà finalisé).

Ensuite, nous déterminerons si les analyses de poèmes sont collectives (et donc guidées par l'enseignant), assumées par l'enseignant seul, ou déléguées aux élèves (qui préparent un commentaire seuls ou en groupes, et le présentent ensuite à la classe). Ces diverses approches des textes poétiques influencent les activités discursives du professeur et des élèves. Dans les deux premiers cas, le professeur amène les topiques et les propos. Dans le cas d'une analyse collective, l'enseignant amène généralement les topiques et oriente les propos des élèves à divers degrés. Dans le cas d'une analyse déléguée, l'enseignant laisse les élèves amener eux-mêmes les topiques.

1 La contextualisation des apprentissages

Nous examinerons tour à tour les modalités de référence externe, de finalisation et de complexité que les enseignants observés actualisent dans les tâches qu'ils proposent aux élèves.

1.1 Référence externe

1.1.1 Présentation des modalités actualisées dans les tâches proposées

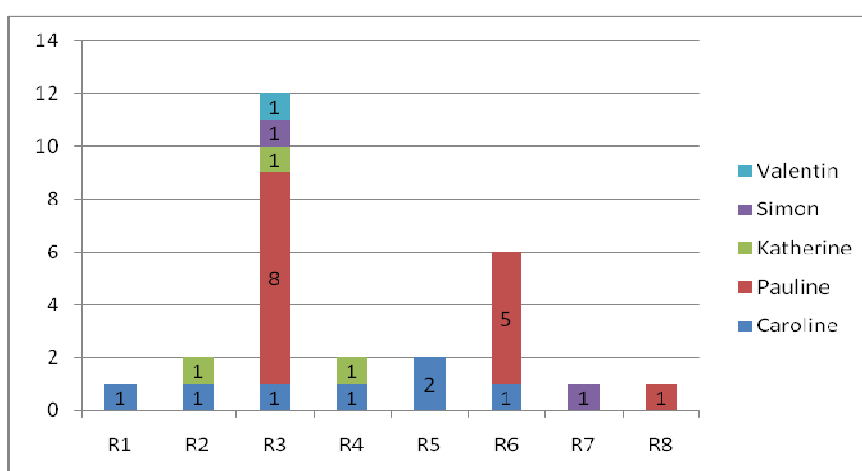


Figure 24 : Modalités de référence externe actualisées dans les tâches proposées par les enseignants

Le graphique ci-dessus nous montre que Caroline actualise beaucoup de modalités de *référence externe* : c'est elle qui a le profil le plus varié sur ce point. Si Katherine illustre moins de modalités, elle en actualise deux relativement rares (R2³⁸ et R4³⁹). Nous pouvons également constater que les tâches de Pauline semblent être celles qui, quantitativement, font le plus référence à des contextes externes dans ses leçons. Enfin, Simon et Valentin sont ceux qui le font le moins. Le premier n'actualise que deux modalités et le second une seule : la plus courante, R3⁴⁰.

Caroline est la seule qui ait organisé une activité autour d'un type de chanson populaire auprès des élèves, tenant compte ainsi de leurs intérêts (modalité R1). Elle a

³⁸ E propose de débattre de la qualité de « poésie moderne » de chansons actuelles

³⁹ E demande aux élèves de choisir des poèmes qui leur parlent et de les apporter en classe en vue de les présenter aux autres.

⁴⁰ E présente des textes qui abordent des sentiments associés à l'adolescence (passion amoureuse, spleen, révolte) ou des rapports sociaux (familiaux, amoureux, amicaux).

effectivement proposé l'analyse de documents (articles de journaux) étudiant les rapports entre slam et poésie. Si Katherine, Simon et Pauline ont fait allusion à des textes de slam ou de rap (ce que nous avons développé dans la section précédente), aucun n'a véritablement organisé d'activité autour de ce thème.

Caroline et Katherine ont proposé de débattre de la qualité de « poésie moderne » de chansons actuelles (R2), chacune à leur manière. Alors que les élèves de Katherine devaient présenter un texte qu'ils considéraient comme poétique et que certains avaient apporté des textes de chansons au lieu de poèmes, l'enseignante en a profité pour établir une parenté entre poésie et slam. Elle a ensuite appliqué le schéma de la communication de Jakobson à une chanson de *Grand Corps Malade* plutôt qu'à un poème classique pour définir la poésie à partir de la notion de fonction poétique.

Quant à Caroline, elle a terminé la séquence sur un débat à propos de la qualité de « poésie moderne » de certains textes de slam après avoir opposé les avis de deux journalistes.

Caroline et Katherine ont demandé aux élèves de choisir des poèmes qui leur parlaient et de les apporter en classe en vue de les exploiter dans le cadre d'une activité (R4). Katherine a invité les élèves à exprimer leurs représentations initiales de la poésie et du poète en leur demandant de choisir des poèmes qui leur parlent et de les apporter en classe en vue de les présenter aux autres. Quant à Caroline, elle a permis aux élèves de choisir les textes sur lesquels ils travailleraient (qu'ils analysent un recueil ou qu'ils composent une anthologie) et leur a ainsi donné l'occasion de réaliser un projet qui touchait à leurs centres d'intérêt.

Tous les enseignants ont choisi des textes dont les thèmes étaient susceptibles d'intéresser des adolescents (R3). Pauline est celle qui s'est le plus distinguée (avec huit occurrences), tout simplement dans la mesure où c'est elle qui a analysé le plus de textes. Les poèmes qu'elle a proposés traitaient de la passion amoureuse (« Union Libre » d'A. Breton, « Tendres yeux éclatés... » d'Apollinaire, « La terre est bleue... » d'Eluard, « Elsa valse » d'Aragon, « Les amoureuses » d'Aragon et « Couteau pour

couteau » de Nougé), de l'engagement politique (« Liberté » d'Eluard) et, enfin, de la perte de l'être aimé (« Le pont Mirabeau » d'Apollinaire).

Katherine a plutôt choisi des poèmes qui parlaient de la dépression (de spleen) ainsi que du désespoir face au temps qui passe et nous rapproche inexorablement de la mort (« Spleen » et « L'ennemi » de Baudelaire).

Caroline dit avoir veillé à ce que le texte analysé, « Fers, aciers, métaux » (Norge) puisse toucher les élèves par son thème (modalité 3) : deux adolescents qui se retrouvent pour s'aimer dans une usine. Elle a également proposé la lecture de « Spleen » pour illustrer la notion de rythme en poésie au moment de l'atelier d'écriture, afin que les élèves puissent essayer de faire « balancer » leurs vers comme ceux de Baudelaire.

Plusieurs poèmes analysés par Simon traitaient également de la passion amoureuse (« L'invitation au voyage », Baudelaire), du temps qui passe (« L'horloge » de Baudelaire) et de l'ennui existentiel (« Spleen » de Baudelaire).

Quant à Valentin, ses textes développaient les thèmes de la perte de la femme aimée (« Les colchiques ») et de la passion amoureuse (« La terre est bleue »).

Notons que les thèmes les plus fréquemment supposés intéressants pour les élèves sont l'amour sous toutes ses facettes (la passion amoureuse, le désespoir dû à la perte ou l'absence de l'être aimé, la nostalgie des temps heureux), le temps qui passe et l'ennui existentiel. Eluard, Apollinaire et Baudelaire sont les poètes les plus rencontrés chez nos cinq enseignants. Nous avons également relevé des poèmes très présents chez tous les professeurs observés : Apollinaire est abordé via des calligrammes chez Caroline et Pauline, Eluard à travers « La terre est bleue... » chez Valentin et Pauline, et Baudelaire avec le poème « Spleen » chez Katherine, Simon et Caroline.

Caroline et Pauline ont demandé à leurs élèves de composer un poème en entrant dans les pratiques et la culture des poètes (modalité 6). Pauline a demandé aux siens de se livrer à des jeux poétiques typiquement surréalistes (modalité 6) après avoir lu le « Manifeste » (Breton) : la réalisation des cadavres exquis, la rédaction de phrases insolites par deux, la transformation de proverbes. Ces exercices visaient à préparer les élèves à composer des poèmes, dont certains allaient être publiés dans une petite anthologie vendue pour organiser un voyage scolaire.

Quant à Caroline, elle a invités les élèves à composer un quatrain en respectant les règles de la poésie classique en ce qui concerne les rimes, et le nombre de syllabes (il doit s'agir d'un quatrain en alexandrins), mais aussi la position de la césure. Elle avait préalablement introduit Boileau et montré comment Baudelaire a créé du rythme dans le poème « Spleen ».

Simon, quant à lui, est le seul à avoir montré, à travers des documents, que les poèmes classiques pouvaient survivre dans l'œuvre de chanteurs connus, que ce soit sous la forme d'une mise en musique ou d'une réappropriation de thèmes traités (R7). Il a fait découvrir deux poèmes de Baudelaire mis en musique par Yves Montand (« Les bijoux ») et Mylène Farmer (« L'horloge »). Il a fait écouter les chansons aux élèves l'une à la suite de l'autre, puis a proposé un temps de discussion où il s'agissait de comparer les choix artistiques privilégiés dans les deux cas. On peut considérer cela comme de la *référence externe* dans la mesure où Simon a ainsi montré que les poèmes de Baudelaire intéressaient toujours les artistes d'aujourd'hui.

Seule Pauline a précisé que la grille d'analyse qu'elle a proposée était le fait de spécialistes de la littérature, et non simplement de la matière scolaire (R8). On peut donc supposer que ses élèves se sont davantage considérés comme des « apprentis cognitifs » qui s'approprient des méthodes d'experts, supervisés par leur enseignante.

1.1.2 Comparaison des dispositifs : analyse intermédiaire

La découverte des modalités actualisées chez les uns et chez les autres nous ont permis de distinguer les dispositifs de Caroline et Pauline de ceux de Valentin et Simon.

Nous avons trouvé très peu de *référence externe* dans le dispositif de Valentin, alors qu'il était l'enseignant qui se distinguait le plus à ce propos dans ses activités discursives. Il a choisi, comme tous les autres professeurs, des textes dont les thèmes sont supposés intéresser les adolescents. Dans la mesure où cette modalité est présentée dans toutes les séquences observées, nous ne la considérons pas comme discriminante. Quant à l'autre modalité relevée, nous ne pouvons en tenir compte non plus. Si les élèves ont composé un texte, on ne peut dire qu'ils aient eu un avant-goût des pratiques des

poètes : la seule consigne reçue était de compléter des débuts de phrases et de décrire un personnage ou un animal. Il n'était pas question de jouer sur les sons, d'utiliser des figures de style, de respecter un certain rythme comme dans les classes de Pauline et Caroline.

Simon aussi a peu contextualisé les apprentissages, mais il est tout de même le seul à avoir montré (même brièvement) que des poèmes baudelairiens avaient été récemment mis en musique par des artistes connus des élèves.

Caroline et Pauline ont lancé leurs élèves dans un projet qui les mobilisait au moment de la séquence. Caroline, qui travaille régulièrement par projets, a demandé à ses élèves de valider la compétence 5 du programme de l'enseignement catholique (Interpréter le texte littéraire) en analysant un recueil ou en composant une anthologie (dont les textes seront commentés). Les textes et les thèmes ont donc pu être choisis selon les intérêts extrascolaires des élèves. Quant à Pauline, elle a montré divers visages de la poésie dans le cadre d'un parcours (ensemble de séquences) et a demandé aux élèves de composer un poème à l'issue de celui-ci, poème qui serait rédigé dans l'esprit d'un des courants littéraires abordés (romantisme, surréalisme, symbolisme). Si la production est à rendre dans un délai beaucoup plus lointain, les élèves qui ont choisi d'écrire à la manière des poètes surréalistes ont dû entrer dans un processus d'acculturation : comprendre les pratiques des poètes lorsqu'ils s'adonnent aux jeux poétiques, mais aussi s'appropriier les connaissances essentielles à leur culture (leurs présupposés, leurs règles, les thèmes qu'ils traitent).

Katherine a peu contextualisé les apprentissages d'un point de vue quantitatif, mais actualise des modalités rares. Elle a défini la poésie à partir des représentations des élèves avant de présenter des notions plus théoriques (la fonction poétique, l'expérience poétique comme le rapport au monde d'un sujet particulier qui s'exprime dans un langage lui aussi particulier). Elle a également demandé aux élèves d'apporter des textes qu'ils considéraient comme poétiques et a ainsi accepté de laisser entrer leurs centres d'intérêt en classe. Ensuite, comme certains ont spontanément élaboré un lien entre poésie et textes de slam, elle a accepté de discuter le sujet et a concrètement

montré comment on retrouvait la fonction poétique dans un texte de *Grand Corps Malade*.

Soulignons encore que la modalité la plus fréquemment rencontrée est la troisième (E présente des textes qui abordent des sentiments associés à l'adolescence). Cette modalité n'est pas discriminante dans la mesure où tous les enseignants l'actualisent. Les thèmes jugés intéressants pour les élèves sont, chez tous, l'amour sous toutes ses facettes, l'ennui existentiel, le désespoir face au temps qui passe et la révolte. Quant aux poètes choisis, ils sont souvent les mêmes, sans doute dans la mesure où les manuels scolaires les reprennent habituellement : Eluard (et son célèbre texte « La terre est bleue »), Apollinaire (et ses calligrammes) et Baudelaire (et son poème « Spleen »).

1.2 Finalisation

1.2.1 Présentation des modalités rencontrées dans les tâches proposées

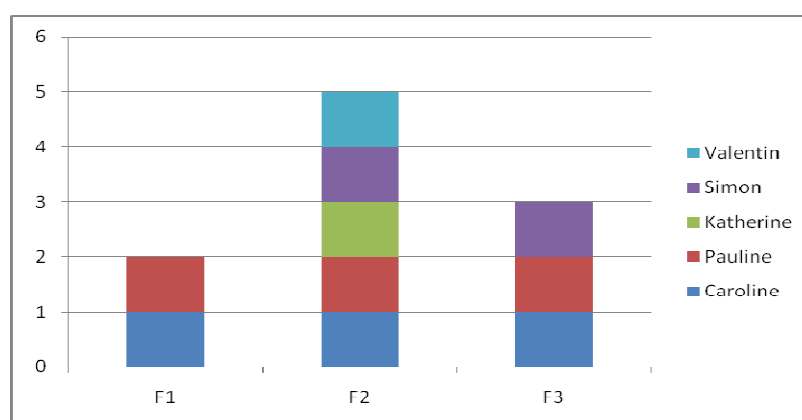


Figure 25 : Modalités de finalisation actualisées dans les tâches proposées par les enseignants

Ce graphique montre que les enseignants sont majoritairement guidés par une finalité scolaire (F2). Pauline, souvenons-nous, a pointé à plusieurs endroits de la séquence des textes ou des sujets qui pourraient faire l'objet d'une interrogation ou d'une question d'examen, ce qui a eu pour effet de rappeler subtilement aux élèves que les activités qui les occupaient, même si elles laissaient beaucoup de place au dialogue, n'en constituaient pas moins de la matière scolaire.

Caroline a aussi insisté de manière indirecte sur la finalité scolaire de la séquence. D'abord, elle a donné des conseils aux élèves pour bien prendre note : ne rien écrire sur les poèmes mêmes mais le faire sur une feuille à part, afin de pouvoir s'exercer à refaire l'analyse à domicile. Elle a également prescrit de retravailler ses notes à la maison, en distinguant ce qui est commun à tous les poèmes et ce qui est spécifique à un texte. Il s'agissait de se préparer, sans doute, à une interrogation. De même, lorsqu'elle a insisté sur les critères d'évaluation des deux types de projet (et sur leur pondération), la finalité scolaire était latente.

Katherine a explicité la finalité de sa séquence au moment de l'interprétation collective du tout premier texte, « Le piano que baise une main frêle » (Verlaine). Elle y a présenté la démarche à suivre face à un poème et a annoncé que les élèves auraient encore l'occasion de s'exercer sur deux autres textes avant d'être interrogés sur un poème non vu. L'interprétation du poème « Spleen » a été présentée comme une répétition générale de l'interrogation : les élèves ont commencé à travailler individuellement, avant de mettre leurs analyses en commun.

La finalité de la séquence de Simon était aussi essentiellement scolaire : bien comprendre l'analyse des textes afin de pouvoir la reproduire à l'occasion d'une interrogation ou d'une question d'examen.

Enfin, la finalité de la séquence de Valentin a été présentée comme exclusivement scolaire : s'approprier une grille de lecture du texte poétique afin de pouvoir donner du sens à un poème hermétique, « La terre est bleue » et, surtout, afin de réussir la question d'examen qui portera sur l'interprétation d'un poème non vu.

Pauline, Caroline et Simon superposent une finalité d'ordre plus personnel (F3) à la finalité scolaire précédemment développée. Pauline déclare vouloir aider les élèves à se découvrir des talents d'écriture et les réconcilier avec la poésie. Elle a ainsi consacré presque deux heures de cours (soit un peu plus de 70 minutes) à des jeux poétiques typiquement surréalistes.

Caroline a insisté, dès la toute première séance, sur l'objectif de s'interroger sur le sens de la lecture de poèmes pour un adolescent ainsi que sur la fonction de la poésie dans la société aujourd'hui. Concrètement, les élèves ont été amenés à s'interroger sur ces questions au moment de la rédaction de leur travail : nous n'en avons pas eu d'écho

direct. Mais l'enseignante a organisé un moment de partage en fin de séquence, après la remise du travail et l'évaluation de celui-ci, pour qu'ils explicitent l'état de cette réflexion. Elle les a invités à partager leurs expériences, plus particulièrement les apprentissages qu'ils pensent avoir réalisés et les finalités qu'ils ont perçues à ce travail.

Quant à Simon, il a proposé quelques activités qui n'ont eu d'autre finalité que de permettre aux élèves de prendre plaisir à lire la poésie ou de mieux comprendre les poètes : il a donné à commenter une caricature de Rimbaud et a laissé les élèves dire comment ils la percevaient, il a fait écouter deux adaptations musicales de poèmes baudelairiens, a lu deux poèmes des *Fleurs du Mal* qu'il aimait et qu'il voulait partager avec les élèves et, enfin, il a lu un poème romantique et un poème parnassien pour donner un aperçu de ces courants en poésie, dans la mesure où Verlaine les critiquait dans son texte « L'art poétique ».

Seules Pauline et Caroline ont organisé leur séquence autour d'un projet de longue haleine, supposé mobilisateur pour les élèves (F1). La séquence de Pauline était orientée vers la réalisation d'une anthologie de textes poétiques vendue afin d'aider au financement du voyage de rhéto. Les jeux poétiques pourraient être réinvestis à ce moment-là, si les élèves choisissaient de composer un poème d'inspiration surréaliste, plutôt que symboliste ou romantique. Même s'il n'était pas encore question de l'anthologie au moment où nous avons enregistré la séquence, ce projet a été mentionné dès les premières séances : nous devons donc le prendre en compte.

Caroline a orienté sa séquence vers un projet écrit au choix (composition d'une anthologie ou analyse d'un recueil) qui a mobilisé les connaissances et le savoir-faire acquis durant l'analyse du poème « Fers, aciers, métaux » (Norge).

1.2.2 Comparaison des enseignants : analyse intermédiaire

En résumé, tous les enseignants suivent une finalité scolaire : la première des modalités n'est donc pas discriminante.

Seules Pauline et Caroline ont organisé leur séquence autour d'un projet : les activités qu'elles ont proposées ont dû être réinvesties pour réussir une tâche, et les connaissances transmises ont constitué des outils dans la réalisation de ce projet. Dans

le cas de Caroline, la grille d'analyse du texte poétique a dû être mobilisée au moment de l'analyse de poèmes tirés d'un même recueil ou du commentaire d'un texte d'anthologie, de même que les savoirs théoriques liés à cette grille : une métaphore, un champ lexical, un référent, pour n'en citer que trois. Pour ce qui est de Pauline, elle souhaitait apprendre à ses élèves à composer un poème à la manière des surréalistes, poème qui pourrait être sélectionné par des pairs pour figurer dans un véritable recueil vendu en vue du voyage de fin d'année. Ainsi, les jeux poétiques qu'elle a organisés ont pu être envisagés comme des occasions d'entrer dans la culture et les pratiques des poètes surréalistes, et les poèmes analysés comme des exemples de productions à prendre pour modèle.

Pauline, Caroline (et dans une moindre mesure Simon) ont insisté sur une finalité personnelle de l'étude de la poésie : réfléchir à la fonction qu'elle occupe dans la société aujourd'hui et au sens que cela a de l'étudier encore pour un adolescent (Caroline), découvrir en quoi en écrire peut amener à mieux se connaître et à se dépasser (Pauline). Si nous avons placé Simon à part, c'est qu'il n'a pas suscité de réflexion chez les élèves, mais qu'il a plutôt insisté sur le plaisir qu'on peut ressentir à lire la poésie : il n'est pas question d'un sens qui pourrait finaliser les apprentissages, il est plutôt question d'un plaisir tout à fait subjectif.

1.3 Complexité

1.3.1 Présentation des modalités actualisées dans les tâches proposées

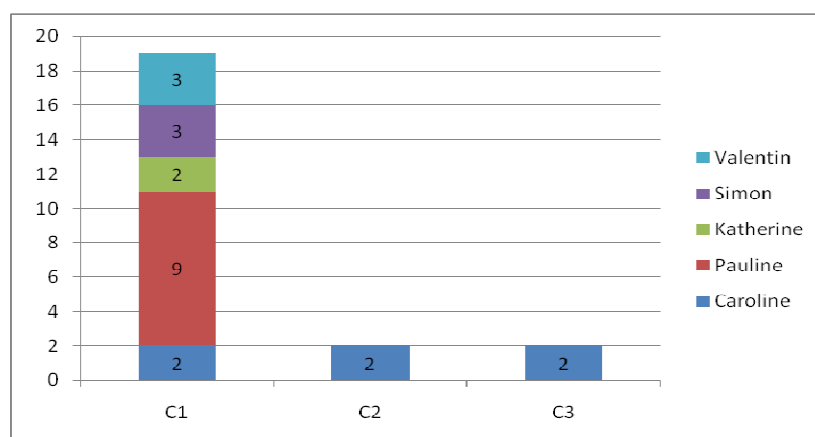


Figure 26 : Modalités de complexité actualisées dans les tâches proposées par les enseignants

Comme le montre ce graphique, tous les enseignants ont mis en place des activités qui mobilisaient diverses ressources et opérations précédemment intégrées (C1). Par contre, seule Caroline a explicité les critères d'évaluation du projet ou de l'interrogation, dévoilant ainsi les ressources et opérations qu'il fallait pouvoir mobiliser pour réussir la tâche (C2). Caroline est également la seule à accompagner les élèves dans la réalisation d'un travail de longue haleine, notamment lors de séances de questions/réponses ou d'accompagnement différencié (C3).

La complexité de la séquence de Pauline est liée à son choix de déléguer toutes les analyses aux élèves et de faire commenter les textes en deux temps : sans grille d'analyse (de manière « intuitive », selon ses propres termes) et avec une grille (de manière « méthodique »). D'une part, les analyses méthodiques se basaient sur les échanges réalisés une première fois de manière intuitive : il fallait donc mobiliser des contenus déjà construits et les intégrer dans un nouveau commentaire, méthodique cette fois, qui nécessite de s'approprier une grille d'analyse. D'autre part, dans la mesure où chaque groupe présentait son analyse à la classe et qu'une discussion collective s'ensuivait, les élèves n'ont pas analysé que leur texte : ils ont aussi analysé les textes présentés par les autres groupes et ont transféré la démarche apprise pour un texte à d'autres textes.

Dans la séquence de Katherine, les élèves ont mobilisé à chaque fois les ressources et opérations précédemment intégrées d'une manière de plus en plus autonome au fil des analyses. L'interprétation de « L'ennemi » de Baudelaire a toujours été guidée, mais l'enseignante a délégué un peu plus la recherche des informations aux élèves que pour celle de « Un piano que baise une main frêle... » (Verlaine), tandis que l'interprétation de « Spleen » a été présentée comme une répétition générale de l'interrogation prochaine. Katherine a effectivement laissé un temps de travail aux élèves avant de reprendre l'analyse collectivement.

Caroline a mis en place un projet qui mobilisait diverses ressources et opérations précédemment intégrées durant le travail d'analyse d'un texte à l'aide d'une grille. Ainsi, la procédure d'analyse et les connaissances qui en découlent (référent, métaphore, champ lexical, personnification, sonnet...) devront être réinvesties au moment de l'analyse d'un recueil ou d'un commentaire de texte d'anthologie.

Chez Valentin, seule l'interprétation du dernier poème peut être qualifiée de *complexe*, dans la mesure où les élèves ont dû mobiliser les connaissances et les démarches fraîchement apprises lors de celle de « Les colchiques ». Mais il est important de préciser que les élèves n'ont pas été confrontés seuls à cette analyse, qui restait, malgré tout, très guidée.

Nous avons identifié trois occurrences de *complexité* chez Simon, qui relèvent également toutes de la première modalité. Simon n'a pas appris une méthode unique pour aborder la poésie, mais en a utilisé une différente pour chaque texte : chaque méthode n'a pu être réinvestie qu'à l'échelle d'un seul texte. Simon a montré comment aborder l'analyse en guidant davantage le travail des élèves dans la première strophe, mais les a sollicités davantage pour le reste du texte : les élèves ont donc dû mobiliser une démarche fraîchement acquise pour analyser une strophe non vue. Mais cette complexité est toute relative, dans la mesure où le travail d'analyse est toujours guidé par l'enseignant.

Toutes ces méthodes avaient pour point commun le fait d'impliquer un décodage du texte soit à l'aide du dictionnaire (si les élèves disposent d'un tel ouvrage), soit en posant des questions de vocabulaire à l'enseignant. Simon semblait choisir pour unité la strophe et non le poème, puisqu'il a montré la démarche pour la première strophe, puis a analysé les autres une à une, en sollicitant les élèves. Ainsi, dans le poème « Correspondances », il s'agissait de rechercher, précisément, des correspondances (au niveau des significations, des cinq sens et des sons). Dans les poèmes « Spleen » et « L'invitation au voyage », il s'agissait de rendre compte du contenu de chaque strophe et de repérer une évolution dans la structure du poème. Enfin, pour « Voyelles », Simon avait demandé de décrire le monde associé à chaque couleur (puisque chaque strophe traite d'une couleur) en s'aidant du dictionnaire des symboles.

1.3.2 Comparaison des dispositifs : analyse intermédiaire

La première des modalités n'est pas discriminante, car très répandue : il semble que tous mettent en place les savoirs et savoir-faire de manière progressive, en les décomposant en diverses facettes.

Par contre, les deux autres modalités ont permis de distinguer Caroline de tous les autres enseignants : elle est la seule à organiser sa séquence aussi explicitement autour de la réalisation d'un projet. Dès les premières minutes de la séquence, en explicitant les objectifs qui guideront le travail de la classe, elle met à la disposition des élèves les critères d'évaluation de chaque projet en les renvoyant au site « Fralica » précédemment présenté. Elle met des ressources à la disposition des élèves (toujours sur le site « Fralica ») et les laisse chercher seuls les informations et conseils dont ils ont besoin, tout en organisant des moments d'accompagnement différencié en classe au cours desquels elle aide les élèves à dépasser leurs difficultés.

La séquence de Caroline apparaît comme véritablement complexe : son dispositif encourage l'autonomie des élèves, tout en soutenant leurs efforts. Elle a montré en classe comment procéder pour interpréter un texte poétique en explicitant toutes les étapes de l'analyse. La tâche qui permettra d'évaluer l'élève n'est pas de l'ordre de la reproduction, dans la mesure où les textes seront différents de celui qui a été interprété collectivement : ils relèveront d'autres poètes et, sans doute, d'autres courants littéraires. L'élève viendra seul à bout de la tâche, même si l'enseignante lui a dit où chercher l'information, lui a donné des pistes pour résoudre les problèmes rencontrés et, en cela, a encouragé ses efforts.

1.4 Analyse intermédiaire

Ce petit travail de comparaison nous a permis de distinguer les dispositifs de Caroline et Pauline de ceux de Valentin et Simon. Nous avons montré que le dispositif de Caroline était le plus contextualisé, et que celui de Valentin était particulièrement peu contextualisé au niveau des tâches proposées.

En effet, Caroline et Pauline ont toutes deux engagé les élèves dans des projets, mais Caroline a explicitement planifié toute sa séquence autour du sien : elle a présenté très tôt les critères d'évaluation des projets, s'est attelée à fournir tous les outils nécessaires à la réalisation des différents projets (de la grille d'analyse des textes poétiques aux conseils de procédure pour la rédaction), a organisé des séances de questions-réponses et des moments de travail en classe où elle a accompagné chacun dans son cheminement.

Quant à Pauline, elle a engagé les élèves dans la rédaction d'un recueil de poèmes, mais a également précisé qu'elle évaluerait les diverses productions en fonction de leur affiliation à un courant poétique étudié en classe. Ainsi, il est question, pour les élèves, d'entrer dans la culture et dans les pratiques des poètes. Les jeux surréalistes qui ont occupé la classe pendant plus de septante minutes et l'analyse du « Manifeste du surréalisme » avaient donc pour objectif de faire entrer les élèves dans un processus d'acculturation.

Donc, ces deux enseignantes ont proposé une séquence particulièrement finalisée : les élèves ont été mis en projet, ont été amenés à s'investir personnellement (il s'agissait de choisir un thème qui leur parle ou de composer un poème... et comme on écrit toujours sur soi, cela implique une centration sur ses sentiments et sa personnalité profonde).

Ces projets sont particulièrement complexes : ils mobilisent plusieurs opérations et ressources liées à un domaine de connaissance. Caroline actualise toutes les modalités de complexité, dans la mesure où elle accompagne vraiment les élèves dans toutes les étapes de la réalisation de leur projet : elle se comporte comme un expert mettant sa culture et ses compétences à la disposition de novices qu'elle tente de guider vers l'autonomie.

Caroline est également l'enseignante qui actualise le plus de modalités de référence externe : outre son objectif d'aider les élèves à accomplir un projet, elle souhaite les faire réfléchir sur les fonctions de la poésie aujourd'hui et sur les liens qu'elle entretient avec les chansons que les élèves écoutent (le slam tout particulièrement). Pauline, quant à elle, fait explicitement écrire les élèves comme des poètes surréalistes et leur apprend à analyser des poèmes à la manière des experts en littérature.

Pauline et Simon poursuivent une finalité personnelle : respectivement faire découvrir aux élèves qu'ils peuvent apprendre de la poésie, qu'ils peuvent posséder de réels talents d'écriture et prendre du plaisir à lire la poésie.

Katherine et Valentin, quant à eux, ne sont guidés « que » par une finalité scolaire : préparer les élèves à une interrogation. La *complexité* qu'ils évoquent consiste à s'approprier une grille d'analyse et réussir à l'appliquer à un texte non vu. Dans le cas

de Simon, les élèves ne seront confrontés qu'à des textes vus. Les élèves de ces enseignants seront donc évalués sur leurs capacités de reproduction d'une procédure : nous ne pourrions parler de *complexité* dans ces conditions. En outre, les analyses réalisées en classe ont toutes été guidées par l'enseignant et les élèves n'ont pas été confrontés seuls à une tâche apparentée au moment où nous avons enregistré la séquence : nous ne pourrions parler non plus d'accompagnement vers l'autonomie.

Il nous reste à comparer Katherine, Simon et Valentin à propos d'une occurrence de référence externe qu'ils actualisent tous les trois de manières bien différentes : celle qui consiste à étudier les liens entre poèmes et chansons. Katherine a pris en compte les représentations initiales des élèves pour construire sa définition de la poésie, et ceux-ci ont spontanément orienté les échanges vers ce débat en amenant des textes de slam qu'ils déclarent considérer comme poétiques. En réponse à cela, elle a explicité les liens entre chanson et poésie et a expliqué la notion de fonction poétique à partir d'un texte de *Grand Corps Malade* apporté par un élève. Simon a simplement signalé que certains textes de Baudelaire continuaient d'inspirer des artistes contemporains, mais n'a pas explicité les liens entre poèmes et chansons. C'est Caroline qui les a le mieux explicités, en demandant aux élèves de comparer les positions de deux journalistes sur la question, et de construire leur propre argumentation à partir de la réflexion collective.

Les deux dispositifs les plus contrastés sont ceux de Caroline et de Valentin. On retrouve chez la première les trois modalités de contextualisation précédemment évoquées. La *référence externe*, pour commencer : du fait qu'une certaine autonomie ait été offerte aux élèves dans la formulation de leur projet, ils ont été libres de donner du sens au travail en choisissant un sujet proche de leurs intérêts. Enfin, l'excursion à la bibliothèque a permis aux élèves de consulter de « vraies » anthologies et de « vraies » analyses de recueils, avant de réaliser la leur : le souci de réaliser un travail proche d'ouvrages réels fait partie des consignes. On peut également affirmer que la séquence était *finalisée* : les objectifs de la séquence ont été annoncés dès la première leçon, et les séances sont ainsi présentées comme des ressources pour la réalisation de chaque projet. Ensuite, le dispositif même est finalisé, du fait que les élèves sont invités à formuler un projet personnel. Enfin, l'activité proposée est bel et bien *complexe* : les

élèves ont dû gérer leur projet de manière autonome et ont bénéficié d'un accompagnement différencié en classe ; ils ont dû mobiliser des connaissances sur les courants littéraires et le matériau poétique ainsi que des savoir-faire (chercher de la documentation, trouver un livre dans une bibliothèque, analyser ou commenter un poème, structurer un travail, le mettre en page, rédiger un texte cohérent et cohésif...).

Chez Valentin, la contextualisation s'est surtout présentée sous la forme de la *référence externe*, à travers les exemples qu'il a donnés pour illustrer sa définition de la poésie ou la méthode qu'il a proposée pour analyser ce type de texte. On peut également signaler qu'au moment de l'atelier d'écriture en classe, les élèves étaient libres d'écrire sur n'importe quel sujet... et pouvaient donc en choisir un qui ait du sens pour eux. La séquence n'était pas vraiment finalisée : si l'enseignant a annoncé le plan de chaque leçon au début de l'heure, il n'a pas vraiment explicité d'objectif. Dans les faits, les élèves ont été testés sur leur capacité à appliquer la grille à un poème non vu dans les semaines qui ont suivi, et ont eu une question d'examen sur un autre poème. La matière vue a donc « servi » dans un contexte scolaire... Bien que l'enseignant n'ait pas explicité cette finalité, on peut supposer que les élèves ont pu la saisir d'eux-mêmes. On ne peut pas vraiment parler de complexité non plus, dans la mesure où, si les élèves ont effectivement été confrontés à un poème plus obscur, ils ont été guidés par l'enseignant et n'ont pas dû mobiliser seuls les ressources requises.

2 La co-construction des contenus

Nous avons considéré trois types de contenus dans les tâches proposées par les enseignants pour déterminer la nature co-construite ou non des différents dispositifs : la manière de définir des notions théoriques (présentation de grandes figures, du genre poétique, de courants littéraires, d'une méthode de lecture du texte poétique), la manière d'interpréter les poèmes, et la manière dont ce qui est finalement à retenir a été fixé : par une synthèse réalisée à partir des apports des élèves ou par la découverte d'un document.

2.1 Comparaison des occurrences liées à des comportements guidants ou à l'invitation/exploitation des apports des élèves

Nous avons opposé deux dimensions de la co-construction des contenus pour comparer les différents enseignants : la *structuration de la guidance* (G) (et particulièrement l'*orientation* des propos des élèves) et l'*invitation/exploitation* (IE). Les diverses activités proposées évoluent effectivement sur un axe comprenant un pôle plus guidant, reposant sur le travail de l'enseignant uniquement, et un pôle moins guidant, reposant davantage sur la participation des élèves :

- Les poètes sont-ils présentés par les élèves (IE3) ou par l'enseignant (G2) ?
- Les procédures d'interprétation des poèmes sont-elles imposées d'emblée par l'enseignant, souvent sous forme d'une grille (G4), définies à partir de productions des élèves (IE8) ou de leurs stratégies de lecture spontanées (IE9) ?
- Les caractéristiques du courant littéraire étudié sont-elles présentées magistralement (G5) ou font-elles l'objet d'une recherche collective à partir de différents poèmes (IE4) ?
- Les caractéristiques du genre poétique sont-elles données ex cathedra (G4) ou ont-elles été inférées à partir d'un corpus de textes (IE5) ou à partir des représentations initiales des élèves (IE6) ?

Nous avons opposé tous les comportements guidants à leurs équivalents nécessitant une participation des élèves : la présentation magistrale des poètes (G2) vs leur présentation par les élèves, la présentation magistrale des caractéristiques des courants littéraires étudiés (G5) vs leur recherche, par les élèves, à travers un corpus de textes, et, enfin, la présentation ex cathedra des spécificités du genre poétique (G4) vs leur recherche par les élèves (IE 5) ou leur définition à partir des représentations initiales de ceux-ci (IE 6).

2.1.1 La présentation des poètes

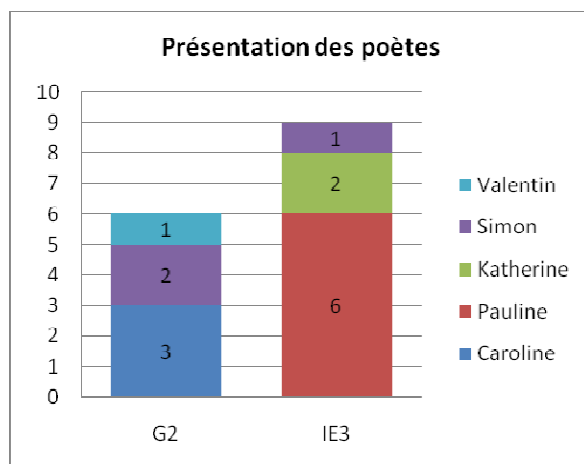


Figure 27 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des poètes

Caroline et Valentin ont présenté magistralement les poètes dont les textes ont été analysés, tandis que Pauline et Katherine ont délégué la tâche aux élèves. Simon a alterné les deux façons de faire : il a présenté magistralement Baudelaire et Verlaine, mais a introduit Rimbaud à travers une caricature qu'il a donnée à discuter.

Pauline a délégué aux élèves la présentation de la vie et de l'œuvre des poètes (IE3) plutôt que de les exposer magistralement, dans la mesure où la première partie de la grille d'analyse (description du contexte de production) supposait des recherches sur la vie et l'œuvre du poète, et où les analyses étaient déléguées aux différents groupes.

Katherine a présenté Baudelaire à travers des tableaux et à travers un texte de Sartre, qu'elle a donnés à commenter : la présentation du poète est donc partiellement déléguée aux élèves (IE3).

Caroline a présenté les poètes P. Nougé et C. Dotremont et G. Norge de manière magistrale (G2), mais n'a pas dit un mot d'Apollinaire. Au moment de l'analyse du calligramme « Il pleut », elle a préféré se centrer sur les caractéristiques du surréalisme en poésie et sur la définition du calligramme.

Ensuite, Valentin a présenté lui-même Apollinaire et Eluard (G2). S'il avait prévu de déléguer la présentation d'Eluard aux élèves, qui devaient repérer, d'après un document, les événements de sa vie ayant pu inspirer ce poème, il les a finalement amenés lui-même.

Simon a également présenté lui-même Baudelaire et Verlaine, mais a délégué la présentation de Rimbaud aux élèves, en leur demandant de commenter une caricature le représentant en train de composer « Voyelles » (G2).

2.1.2 La présentation des caractéristiques des courants littéraires

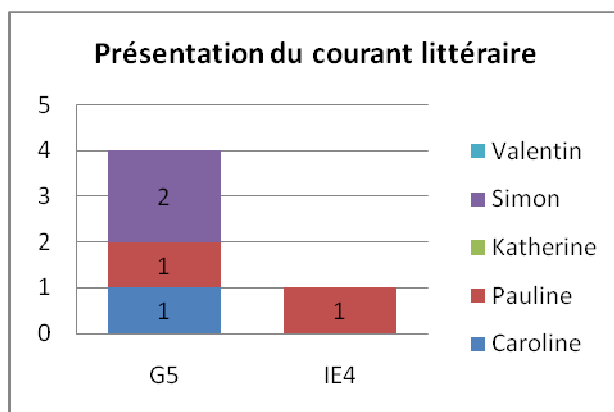


Figure 28 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des caractéristiques des courants littéraires

Simon et Pauline, surtout, avaient pour objectif de présenter un courant littéraire au cours de leur séquence. Ce graphique montre que Simon a présenté magistralement (G5) le symbolisme et l'impressionnisme sensoriel en poésie (respectivement sous la forme d'un document et d'une dictée), tandis que Pauline a co-construit une synthèse des caractéristiques du courant surréaliste (IE4) et, a, de manière parallèle, présenté une synthèse « toute faite » (G5). A la fin de la séquence, elle a demandé aux élèves de parcourir les différents textes du corpus et d'en extraire les caractéristiques du surréalisme. Tandis qu'ils travaillaient, elle a pris la précaution de noter l'essentiel du propos à l'arrière du tableau, au cas où les élèves ne trouveraient pas les informations adéquates. Cette synthèse a été mise à la disposition des élèves à l'issue des échanges, afin que chacun puisse compléter ses notes.

Caroline ne visait pas particulièrement la présentation d'un courant, mais a, au moment du bain de textes « visuels », qui comportait quelques calligrammes, introduit le surréalisme en quelques mots (G5).

2.1.3 La présentation des caractéristiques du genre poétique

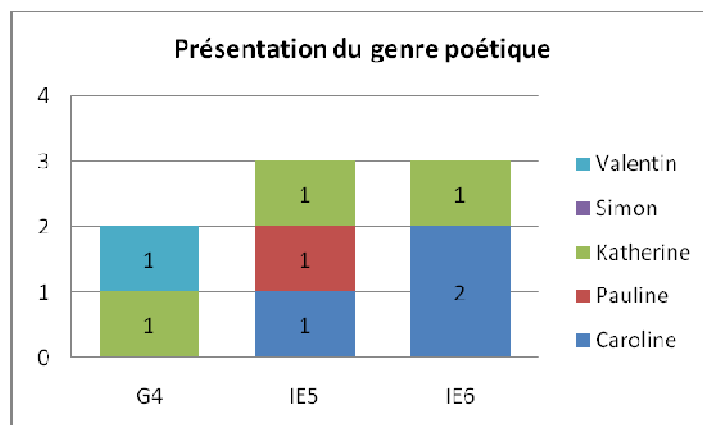


Figure 29 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des caractéristiques du genre poétique

Valentin, Katherine et Caroline visaient une introduction à la poésie et une découverte de ses caractéristiques spécifiques par rapport à la prose. Katherine et Valentin les ont présentées ex cathedra, tandis que Caroline et Katherine ont sollicité les élèves de diverses manières : en prenant en compte leurs représentations initiales (IE6) et en leur demandant d'inférer les caractéristiques du genre poétique d'un corpus de textes (IE5).

Valentin a d'emblée présenté les caractéristiques du genre poétique de manière frontale (modalité 4), alors qu'une interaction était annoncée.

Pauline a également pris un moment pour discuter de la vision de la poésie qu'ont pu donner tous les textes qui ont été discutés en classe, mais ce moment n'a pas débouché sur une synthèse : ce n'était pas l'objet de la séquence (IE5).

Caroline a fait découvrir les caractéristiques de la poésie à partir d'un bain de textes modernes (qui rompaient beaucoup plus que d'autres avec la manière quotidienne de signifier) plutôt que de les définir magistralement (IE5). Elle a sélectionné ces poèmes pour modifier les représentations initiales des élèves sur la poésie et les poètes, recueillies en début de séquence à l'aide d'un questionnaire écrit (IE6).

Katherine a également proposé un bain de textes pour s'interroger sur l'essence de la poésie plutôt que de l'exposer ex cathedra (IE5), même si, nous l'avons montré, elle a guidé les observations des élèves et si, finalement, c'est elle qui a dicté les

caractéristiques des textes poétiques. Elle a également interrogé les représentations initiales des élèves sur la poésie et les poètes (IE6) en initiant la séquence sur un partage de textes considérés comme poétiques par les élèves.

2.1.4 La présentation des procédures à l'œuvre face au texte poétique

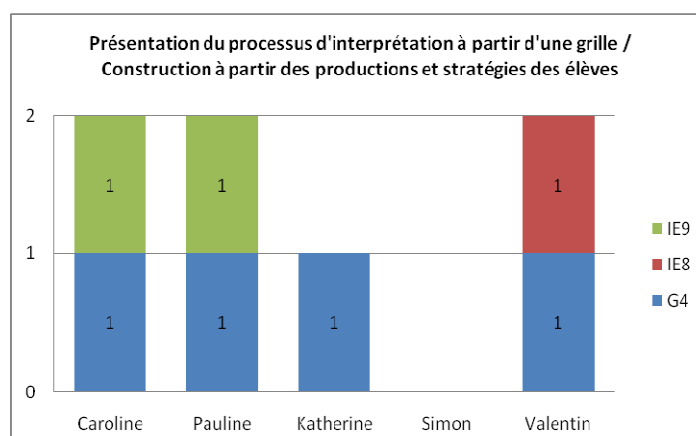


Figure 30 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des procédures à l'œuvre face au texte poétique

Ce graphique montre que tous les enseignants sauf Simon ont mis à la disposition des élèves une grille d'analyse applicable à tous les textes poétiques (G4). Alors que Caroline et Pauline ont distribué un document reprenant les diverses étapes à suivre, Katherine et Valentin les ont dictées tout en montrant concrètement comment analyser un poème. Nous avons précédemment expliqué que Simon procédait différemment selon les textes : il n'enseignait pas de méthode unique applicable à tous les textes poétiques. Il faut dire qu'il ne visait pas une introduction au genre poétique, mais une présentation des caractéristiques du symbolisme en poésie ainsi que de trois grandes figures de ce courant : Baudelaire, Verlaine et Rimbaud.

Au moment du bain de textes, Pauline et Caroline ont laissé les élèves aborder les différents poèmes comme ils l'entendaient, sans orienter leur travail à l'aide d'une grille, ce qui les a parfois amenées à réfléchir avec eux à la meilleure manière de les décoder (IE9). C'est particulièrement le cas pour les poèmes dont la composition repose sur un procédé récurrent, comme « Cortège » (Prévert), mais aussi pour les poèmes dont la mise en page renforce le sens du texte, comme les calligrammes d'Apollinaire (« Il

pleut », « La cravate et la montre », « La colombe poignardée et le jet d'eau »), « Elsa valse » (Aragon). Les élèves se demandaient alors dans quel sens lire les textes et comment les aborder : s'agit-il de reconnaître une forme avant de lire le texte ou de lire le texte indépendamment de la forme ?

Katherine a aussi proposé un bain de textes, mais cette activité servait plutôt à illustrer la définition de la poésie qu'elle a donnée magistralement. Les commentaires des textes ont été guidés dans cette optique.

Valentin est le seul à actualiser la modalité IE8. Il s'est effectivement basé sur le travail des élèves pour illustrer les différents types d'interprétation qu'il a distingués : biographique, cotextuel, intertextuel et sociohistorique. Il avait demandé aux élèves d'interpréter un poème composé par un pair et d'échanger ensuite avec ce dernier pour comparer le sens spontanément attribué au texte et le sens consciemment recherché (si toutefois il y en avait un).

Afin de mieux faire comprendre, respectivement, les interprétations biographique, cotextuelle, intertextuelle et sociohistorique, Valentin a pu ainsi évoquer des moments où des indications sur la vie de l'auteur (le condisciple, donc), ses autres œuvres (ateliers d'écriture, journal intime, nouvelle rédigée dans le cadre du cours de français, tableau ou dessin réalisé dans un moment de loisir...), d'autres productions artistiques contemporaines (film, chanson...), ou des événements actuels ont permis de trouver un sens au texte d'un condisciple.

Il est important de préciser que c'est Valentin qui a donné magistralement ces différents exemples, et non les élèves qui les auraient spontanément évoqués. Valentin a pris connaissance des productions de chacun au moment où il passait dans les bancs pour assister aux discussions de chaque petit groupe et a repéré des exemples qui illustreraient chaque point de théorie.

2.1.5 Analyse intermédiaire

Il apparaît que Valentin et Simon adoptent des comportements systématiquement guidants : ils présentent magistralement les poètes (tous pour Valentin, et deux sur trois pour Simon), les courants littéraires (pour Simon) et les spécificités du genre poétique (pour Valentin). Quant à Pauline, Caroline et Katherine, elles sollicitent plutôt les apports des élèves de diverses manières : en travaillant avec un corpus de textes à partir desquels les caractéristiques des courants littéraires et du genre poétique seront inférés (Pauline, Caroline et Katherine) ou en partant des représentations initiales des élèves (Caroline et Katherine).

Presque tous les enseignants choisissent de présenter magistralement une grille d'analyse applicable à tous les textes poétiques, mais seules Caroline et Pauline questionnent véritablement les stratégies spontanément adoptées par les élèves pour aborder les poèmes.

2.2 L'analyse des poèmes

Nous nous centrerons à présent sur la manière dont les textes poétiques ont été effectivement analysés. Le graphique ci-dessous nous montre la proportion selon laquelle chaque enseignant :

- présente une analyse de texte de manière frontale (G3),
- choisit d'analyser les textes de manière collective, ce qui permet de pointer les éléments à commenter et d'orienter les propos des élèves (G1),
- interroge les impressions des élèves (IE1) ou leurs hypothèses de lecture étayées (IE2).

Ces trois cas représentent divers degrés de guidance (du comportement le plus guidant jusqu'au moins guidant).

2.2.1 Présentation des modalités rencontrées dans les tâches proposées

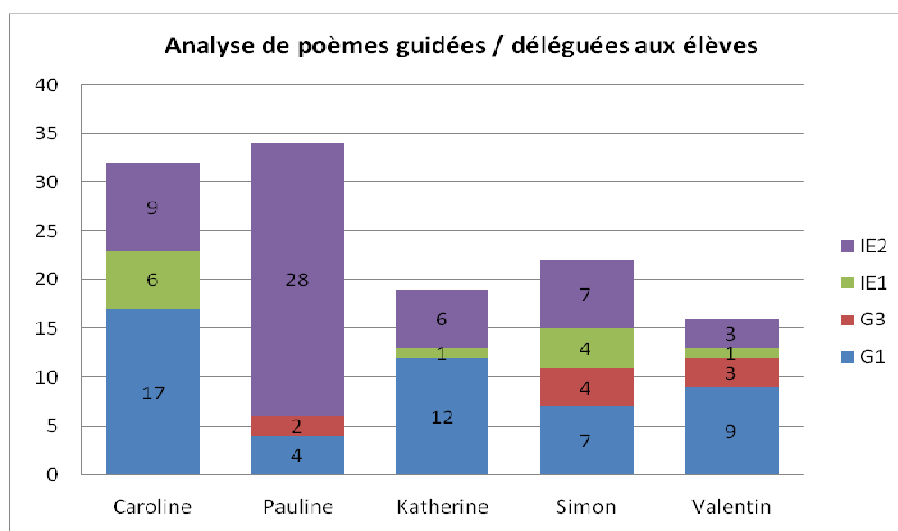


Figure 31 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de l'analyse de poèmes

2.2.1.1 Pauline

Pauline a surtout sollicité les élèves et ne les a que peu guidés : nous avons relevé vingt-huit occurrences relatives à la délégation des analyses aux élèves (IE2) et six occurrences seulement renvoyant à des analyses guidées (G1 et G3), dont deux menées de manière carrément frontale (soit un peu plus du quart des occurrences de IE2). Quatre textes n'ont pas été présentés par des élèves à cause d'un manque de temps, et Pauline les a analysés directement de manière collective (alors que les autres enseignants passent tout de suite à la seconde étape pour tous leurs textes). Elle a donc pointé davantage les éléments à commenter (G1) pour deux poèmes (« Le grand combat » de H. Michaux, « Le grand cardiaque » de Chavée) et pour la lecture des définitions de la poésie par Claude Javeau et Henri-Jacques Dupuy. Toujours par manque de temps, elle a analysé les deux derniers poèmes entièrement seule (G3) : « Cet aujourd'hui... » de Albert-Birot, et « L'instant fatal » de Queneau.

Les chiffres nous ont montré que cette enseignante a principalement délégué la présentation des analyses aux élèves. Ceux-ci avaient analysé le même poème deux fois par groupes de trois ou quatre : une fois de façon intuitive (sans grille d'analyse) et une fois de manière méthodique (avec une grille). Quoi qu'il en soit, les prises de parole ont

été préparées à chaque fois, et les élèves ont eu le temps d'élaborer des arguments : ils ont donc dépassé le stade des impressions (c'est pourquoi Pauline est la seule à ne pas actualiser d'occurrence de IE1) et n'ont partagé que des hypothèses étayées (IE2).

2.2.1.2 Katherine

Il apparaît de manière frappante que Katherine a privilégié les activités d'interprétation guidées (G1) par rapport au fait de déléguer le travail aux élèves (IE1 et 2) : les occurrences passent presque du simple au double (respectivement 7 et 12 occurrences).

Elle n'a recueilli les impressions des élèves que pour le premier poème (« Un piano que baise une main frêle » de Verlaine) et de manière très brève. Les analyses de « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine) et de « L'ennemi » (Baudelaire) ont été réalisées d'emblée de manière collective (G1), car Katherine souhaitait montrer aux élèves comment appliquer la méthode qu'elle venait de dicter en pointant les éléments à commenter et en donnant des indications sur la manière de procéder.

Elle n'a délégué l'analyse des divers aspects du texte que dans le cas de l'interprétation du dernier poème, « Spleen ». Les élèves ont bénéficié d'un temps de travail individuel avant de prendre la parole et ont eu le temps de préparer l'argumentation de leur hypothèse (IE2). Il s'agissait, pour eux, de s'exercer une fois seuls à cette tâche avant l'interrogation prochaine.

2.2.1.3 Caroline

Caroline a analysé tous ses poèmes de manière collective en pointant à 17 reprises, les éléments à commenter, que ce soit à l'occasion du bain de textes ou de l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » (G1). Au moment du bain de textes destiné à modifier leurs représentations initiales de la poésie, elle a d'emblée orienté les propos des élèves par des questions et a surtout cherché à les faire réfléchir sur la manière toute particulière de lire les poèmes, par opposition aux textes informatifs. Nous avons montré dans la troisième section (consacrée à l'analyse des activités discursives des enseignants) que Caroline attirait l'attention de la classe sur des questions de mise en page (la forme des calligrammes et des logogrammes contribuait-elle au sens du texte ?).

De même, comme les élèves ont découvert la grille d'analyse avec le poème « Fers, aciers et métaux », il s'agissait, pour Caroline, de montrer comment s'y prendre pour commenter chaque aspect du poème. Elle a donc aussi orienté les échanges par des questions ciblées.

Néanmoins, si elle a beaucoup guidé les échanges lors des analyses de textes, elle ne s'est pas moins basée sur les impressions (IE2) ou sur les hypothèses des élèves (IE3). Les impressions ont plutôt été questionnées lors du bain de textes, tandis que les hypothèses étayées ont plutôt été sollicitées au moment de l'interprétation de « Fers, aciers et métaux ». C'est en effet pour ce dernier poème seulement qu'elle a demandé à chacun de travailler individuellement sur le commentaire des divers aspects du poème avant de reprendre une analyse collective.

2.2.1.4 Valentin

Comme Katherine, Valentin a privilégié l'approche guidante dans l'analyse des poèmes puisque l'orientation des contenus explique 12 occurrences (dont 3 exclusivement magistrales), alors que seulement 4 occurrences sont consacrées à la récolte des impressions (IE1) et des hypothèses étayées des élèves (IE2). Les impressions n'ont été recueillies que lors du tour de table qui a fait suite à la lecture de « Chanson d'automne » (Verlaine). Pour rappel, cette activité n'avait d'autre visée que l'expression libre d'idées à propos du texte : aucune d'entre elle n'a été véritablement exploitée.

L'analyse du poème « Les colchiques » a été d'emblée collective (G1) et elle visait à présenter une méthode pour interpréter tout texte poétique. L'analyse du poème « La terre est bleue » était supposée impliquer davantage les élèves, qui ont disposé d'un temps de travail individuel pour préparer un commentaire. Mais dans les faits, Valentin a dû guider le travail des élèves (comme pour « Les colchiques ») et il a même dû effectuer entièrement seul (G3) les interprétations cotextuelle, intertextuelle et sociohistorique du poème.

Valentin n'a délégué l'analyse aux élèves qu'au moment de rétablir une ponctuation dans « La terre est bleue », au moment de résumer le thème du poème « Les colchiques » et au moment de l'interprétation biographique de « La terre est bleue » (il

s'agissait de lire la biographie du poète dans l'anthologie et de repérer des informations pouvant éclairer le sens du texte).

En résumé, le principal mode de fonctionnement de Valentin consistait à guider les échanges lors d'analyses collectives et à amener les contenus de manière magistrale lorsque les élèves ne proposaient pas d'hypothèses.

2.2.1.5 Simon

Simon concilie l'approche guidante et l'approche consistant à déléguer une partie du travail aux élèves, puisqu'il actualise 11 occurrences relatives à l'un et l'autre pôle.

Il a interprété presque tous les textes poétiques collectivement, à savoir cinq poèmes et deux chansons (G1). Au cours de ces analyses, il pointait les éléments à commenter et orientait les propos des élèves. Il a cependant analysé les quatre dernières strophes de « L'art poétique » (Verlaine) entièrement seul, ainsi que deux poèmes illustrant les courants romantique et parnassien, qui étaient critiqués par Verlaine(G3).

Parallèlement à ces analyses guidées, les tâches reposaient beaucoup sur les apports des élèves. Simon a interrogé les impressions des élèves lors de l'analyse de la seconde strophe de « Correspondances », ainsi que de celles des poèmes « Spleen » et « Voyelles » et des deux chansons. Il s'est basé à sept reprises sur les hypothèses des élèves (IE2). Il avait effectivement délégué l'interprétation de deux strophes de « Correspondances » et des cinq strophes de « L'art poétique », que les élèves ont préparée par petits groupes et ont présentée à la classe.

2.2.2 Analyse intermédiaire

Nous avons pu distinguer des dispositifs où les textes sont toujours analysés collectivement, ce qui permet à l'enseignant de guider les apports des élèves et de pointer lui-même les aspects à commenter, de dispositifs où les enseignants déléguaient complètement aux élèves la démarche d'analyse, ce qui leur a permis de découvrir les stratégies effectives des élèves face au texte ainsi que leurs impressions de lecture.

Pauline est la seule enseignante qui délègue aux élèves l'analyse de tous les textes du corpus dans un premier temps (au cours de ce qu'elle appelle « les analyses intuitives ») avant de leur demander de suivre une procédure formalisée pour analyser ces mêmes textes. Là encore, elle compose des groupes et délègue l'analyse des textes aux élèves, complétant et corrigeant leurs apports lorsqu'il y a lieu. Seuls les derniers textes du corpus (dont elle n'a délégué l'analyse à personne) sont analysés collectivement, et beaucoup plus guidés. La raison explicitement avancée par Pauline pour expliquer ce brusque changement dans le dispositif est le manque de temps.

Tous les autres enseignants ne proposent que des analyses collectives, mais certains ont demandé aux élèves de préparer les commentaires au préalable, que ce soit individuellement ou par groupes. Cette manière de faire implique davantage les élèves dans la mesure où ils sont supposés s'être préparés à participer aux échanges.

Katherine, Simon et Caroline ont procédé de cette façon. Si Katherine a beaucoup guidé les deux premières analyses, dans la mesure où l'enjeu était alors de bien faire comprendre la démarche, elle a laissé les élèves préparer le dernier texte en les mettant en situation d'interrogation avant de reprendre une analyse collective : l'enjeu était alors de voir s'ils étaient capables d'interpréter seuls un texte nouveau. Quant à Simon, il n'a pas proposé de méthode unique par rapport à tout texte poétique, mais une manière d'aborder chaque poème selon les pistes qu'ils ouvrent. Ainsi, l'analyse de la première (voire de la seconde strophe) était particulièrement guidée, alors que pour les suivantes Simon sollicitait davantage les élèves. Certaines strophes de « L'art poétique » ont même été déléguées à des groupes d'élèves, comme dans la classe de Pauline, et deux strophes de « Correspondances » ont été préparées individuellement dans un premier temps, comme chez Katherine.

Caroline a interprété tous les poèmes collectivement, mais a laissé les élèves préparer l'analyse de « Fers, aciers, métaux » individuellement. A l'occasion du bain de textes destiné à modifier les représentations initiales des élèves sur la poésie, elle a laissé ceux-ci exprimer leurs impressions et a questionné leurs stratégies de lecture spontanées face à des textes qui rompent avec la logique et avec la syntaxe et dont la mise en page participe à la construction du sens. Lorsque les élèves ne trouvaient rien à dire, l'enseignante a pris l'initiative de leur demander de chercher en quoi ces textes

pouvaient être qualifiés de poèmes et de relever les éléments qui les étonnaient, avec pour objectif de définir l'essence du genre poétique par rapport à la prose. Par contre, l'analyse collective de « Fers, aciers, métaux » avait pour objectif la présentation d'une démarche à adopter face à tout poème. Caroline n'a pas expliqué l'ensemble des étapes avant de se lancer dans l'interprétation, mais elle les a détaillées au fur et à mesure, afin d'orienter les propos des élèves dans la bonne direction. Même si ceux-ci avaient préparé une analyse, c'est au moment de la réflexion collective que leur réflexion s'est affinée.

Valentin a analysé tous les textes collectivement, mais a amené magistralement une bonne partie des éléments. Dans le cas de « Les colchiques », il était question de montrer aux élèves comment procéder face à un texte poétique : il a donc montré comment réaliser une analyse correcte en tant qu'expert, même s'il a sollicité ponctuellement les élèves. Dans le cas de l'analyse de « La terre est bleue », il souhaitait déléguer l'exercice aux élèves, mais leur manque de participation (et le manque de temps) ont fait qu'il a encore dû amener une partie des informations magistralement. Le seul poème qui ait été analysé de manière tout à fait libre, « Chanson d'automne » (Verlaine), n'en est resté qu'au stade du partage d'impressions de lecture, car Valentin souhaitait surtout pointer les trois aspects du texte poétique qu'il développera dans le chapitre « poésie » (Interprétation-Analyse du style-Versification).

2.3 Les synthèses réalisées de manière frontale

2.3.1 Présentation des types de synthèses privilégiés

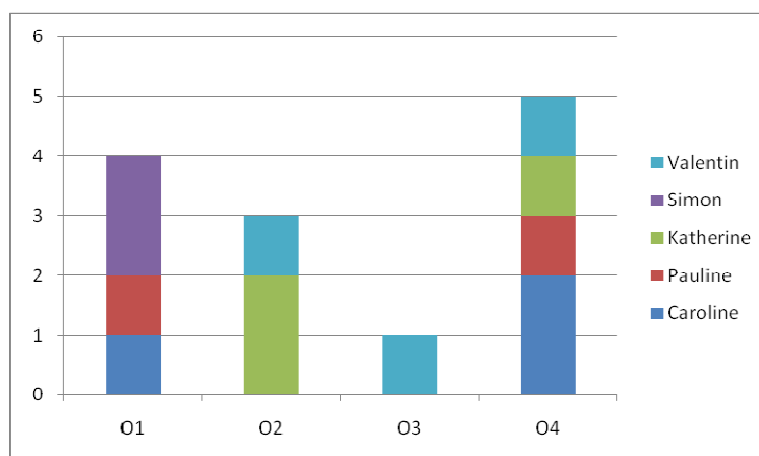


Figure 32 : Présentation des types de synthèses privilégiés chez les enseignants

Ce graphique montre quels types de synthèses établissent les différents enseignants observés. Il sera intéressant de comparer les moments plus magistraux où les professeurs lisent aux élèves des documents déjà finalisés, présentent des contenus ex cathedra, éventuellement en notant des mots-clés au tableau, ou dictent les éléments à retenir pour une matière, avec les moments précédemment évoqués où ils sollicitent les élèves.

Caroline, Pauline et Simon ont synthétisé les caractéristiques des courants surréaliste et symboliste en poésie (modalité O1). Caroline a présenté très brièvement le surréalisme au moment de l'analyse du calligramme « Il pleut ». Quant à Pauline, elle a lu la liste de caractéristiques qu'elle avait notée au tableau alors qu'elle avait demandé aux élèves de les inférer à partir d'un corpus de texte. Deux synthèses ont été effectuées en parallèle : l'une réalisée par l'enseignante, l'autre construite à partir des apports des élèves. Simon, enfin, a lu aux élèves un document déjà finalisé et a ensuite montré comment chaque caractéristique se retrouvait dans deux poèmes de Baudelaire (« Spleen » et « L'invitation au voyage »). Retenons que Pauline est la seule qui ait associé les élèves à la définition du courant littéraire, en ayant préalablement pris la précaution de fixer les éléments à retenir.

Katherine et Valentin ont présenté magistralement les caractéristiques du genre poétique. Dans le cas de Valentin, la définition a eu lieu dès les premières minutes de la séquence, sans qu'il ait tenté de solliciter les élèves. Quant à Katherine, elle a dicté une définition de la poésie aux élèves avant de prendre connaissance de plusieurs textes qui étayaient ses dires, ce qui lui a permis de reformuler sa définition. Dans les deux cas, les éléments de synthèse ont été exclusivement amenés par les professeurs.

Valentin est le seul qui se soit explicitement attardé sur la notion d'interprétation, qu'il a définie comme « un mouvement qui se fait à trois : le texte, l'auteur et le lecteur ». Cette définition a, elle aussi, été magistralement présentée après une petite expérience supposée amener les élèves à comprendre le phénomène de l'interprétation de l'intérieur : les élèves ont composé un poème, qu'ils ont échangé avec leur voisin, chacun a tenté d'interpréter le texte de l'autre et a eu l'occasion de réagir à la lecture de son propre texte.

Tous les enseignants sauf Simon ont présenté un « *modus operandi* » à appliquer à tout texte poétique. Caroline et Pauline ont mis à la disposition des élèves un document reprenant les diverses étapes à respecter. Alors que Pauline a explicité chaque point de la grille au moment même où les élèves la découvraient et tentaient de l'utiliser pour donner du sens à un poème en petits groupes, Caroline n'a pas lu le document avec les élèves, mais a montré collectivement comment l'utiliser en explicitant chaque étape au fur et à mesure d'une analyse collective. Katherine a dicté les étapes de l'interprétation d'un texte et a mis les élèves directement au travail, face au poème « Un piano que baise une main frêle » (Verlaine). Enfin, Valentin n'a pas dicté de méthode aux élèves et n'a pas non plus distribué de document : il a montré comment analyser le texte « Les colchiques », a inscrit des mots clés au tableau et a laissé les élèves noter eux-mêmes le détail lié à chaque étape.

2.3.2 Analyse intermédiaire

Pauline a beaucoup veillé à solliciter les élèves au moment des synthèses. Ainsi, la recherche des caractéristiques du courant surréaliste, la définition de la poésie et l'interprétation des textes ont d'abord reposé sur les apports des élèves. Elle leur a effectivement proposé de rechercher les caractéristiques d'un courant avant de les exposer magistralement (04) et a montré que les deux synthèses (la sienne et celle des élèves) se complétaient bien. Elle a mis à leur disposition un corpus de poèmes très diversifiés (afin de modifier leurs représentations du poème) pour s'interroger avec eux sur l'essence de la poésie plutôt que de l'exposer magistralement (05). Ensuite, au moment de la lecture de *Composition surréaliste, premier et dernier jet* (Breton), elle a demandé de relever les grandes idées du texte pour s'imprégner de la démarche de ces poètes, au lieu d'en donner une idée magistralement.

Tous les autres enseignants ont privilégié une attitude guidante au moment de définir les éléments qui constitueraient de la matière, que ce soit pour fixer les caractéristiques des courants littéraires ou du genre poétique, ou pour présenter la vie et l'œuvre de différents poètes.

Chapitre 4. Comparaison des pratiques annoncées et des pratiques observées

Ce chapitre synthétisera toutes les observations réalisées dans cette partie. Nous reviendrons sur le cas de chaque enseignant pour comparer les modalités de contextualisation et de co-construction annoncées par l'enseignant avec celles que nous avons effectivement relevées dans ses activités discursives, mais aussi dans les tâches qu'il a proposées aux élèves.

1 Caroline

1.1 La contextualisation

1.1.1 Les modalités de contextualisation annoncées

Les déclarations de Caroline nous avaient laissé entrevoir une séquence hautement contextualisée. Elle souhaitait effectivement montrer aux élèves que la poésie pouvait leur parler sur le plan des thèmes traités (les amours illicites, la région minière) et des émotions évoquées (la passion amoureuse). Elle pensait donc faire référence à leurs centres d'intérêt face au poème « Fers, aciers, métaux » (Norge).

Ensuite, elle avait l'intention de finaliser sa séquence de diverses manières. D'abord, elle y développerait des outils nécessaires à la réalisation d'un projet de longue haleine qui certifierait une compétence. Ce mode de fonctionnement n'est pas spécifique à l'enseignement de la poésie. Caroline travaille effectivement par projets tout au long des deux dernières années de l'enseignement secondaire de transition. Dans le cas qui nous occupe, les élèves ont pu choisir d'analyser un recueil de poésie qui leur parlait ou de composer une anthologie sur un thème qui les intéressait. Caroline a ainsi laissé la possibilité aux élèves de donner une finalité toute personnelle à leur travail en sélectionnant un sujet qui leur tenait à cœur.

Les deux projets nécessitaient de maîtriser la technique du commentaire, ce qui était précisément l'objet de la séquence observée. Parallèlement à cette finalité scolaire qui était de s'approprier une grille pour analyser un texte non vu dans le cadre d'un

projet ou d'une question d'examen, Caroline souhaitait désacraliser la poésie à travers un atelier d'écriture pour montrer aux élèves qui la jugeaient inaccessible qu'elle pouvait leur apprendre des choses sur eux-mêmes, sur leur créativité, sur leur sensibilité artistique peut-être ignorées.

L'enseignante pensait que la réalisation du travail s'annonçait particulièrement complexe, dans la mesure où les élèves devraient choisir le sujet et les textes sur lesquels ils travailleraient, rassembler toute la documentation nécessaire et appliquer la grille d'analyse sur un texte non vu. Caroline souhaitait encourager les élèves à se comporter en acteurs de leur formation et à accomplir leurs tâches avec de plus en plus d'autonomie. Elle a mis au point un dispositif d'accompagnement : un site qui aide à la recherche documentaire et donne des indications sur les procédures à adopter pour les deux travaux ainsi que sur la manière dont ils seront évalués, associés à un suivi et à des conseils personnalisés en classe.

1.1.2 Les modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les tâches proposées aux élèves

On retrouve si bien chez Caroline les trois composantes de la *contextualisation* que sa séquence constitue pour nous le prototype même de cette catégorie.

Commençons par signaler que cette enseignante actualise presque toutes les formes de *référence externe*. Nous ne reprendrons ici que celles qui apparaissent particulièrement marquantes. Du fait qu'une certaine autonomie a été offerte aux élèves dans la formulation de leur projet, ils ont été libres de donner du sens au travail en choisissant un sujet proche de leurs intérêts. L'excursion à la bibliothèque a permis aux élèves de consulter de « vraies » anthologies et de « vraies » analyses de recueils, avant de réaliser la leur : le souci de réaliser un travail proche d'ouvrages réels fait partie des consignes. De même, l'atelier d'écriture organisé en classe avait explicitement pour objectif de faire entrer les élèves dans la culture et les pratiques de poètes classiques : ils ont dû apprendre à compter les pieds, à bien placer la césure et à créer des rimes. Enfin, elle a interrogé les pratiques des élèves concernant la lecture de poèmes et, dans la mesure où elle a découvert que beaucoup considéraient les chansons qu'ils écoutent

comme des poèmes, elle a analysé en profondeur les rapports entre poésie et slam à travers les positions de deux journalistes.

On peut également affirmer que la séquence était hautement *finalisée* : les objectifs de la séquence ont été annoncés dès la première leçon (mener à bien un projet et réfléchir sur les fonctions de la poésie aujourd'hui) et les séances ont été présentées comme des ressources pour la réalisation du projet. Ainsi, l'atelier d'écriture était destiné à désacraliser la poésie (élément essentiel pour se lancer dans un travail d'une telle envergure), le bain de textes à découvrir ses différents visages et l'analyse de « Fers, aciers, métaux » (Norge) comme un modèle à suivre pour commenter les textes dans les deux types de travaux. Le dispositif même était finalisé, du fait que les élèves étaient invités à formuler un projet personnel. Caroline a ainsi combiné tous les types de finalisations : scolaire, personnelle, et liées à un projet de longue haleine.

Enfin, le projet autour duquel s'organise la séquence était bel et bien *complexe* : les élèves ont dû gérer leur projet de manière autonome et ont bénéficié d'un accompagnement différencié en classe ; ils ont dû mobiliser des connaissances sur les courants littéraires et le matériau poétique ainsi que des savoir-faire (chercher de la documentation, trouver un livre dans une bibliothèque, analyser ou commenter un poème, structurer un travail, le mettre en page, rédiger un texte cohérent et cohésif...).

1.1.3 Les modalités de contextualisation effectivement perçues dans les activités discursives de l'enseignant

Caroline n'a pas mentionné la *complexité* de son dispositif en classe, alors qu'il était effectivement le plus complexe de tous. De même, elle n'a que peu insisté sur la *référence externe* par rapport à d'autres, tels que Valentin ou Katherine, mais elle a par contre illustré des modalités particulièrement rares.

Ainsi, pour ce qui est de la *référence externe*, elle a montré son expertise en matière de techniques de composition poétique en écrivant « sur le vif » un quatrain d'alexandrins dans le respect des règles de « L'art poétique » de Boileau (en plaçant correctement la césure, en proposant diverses dispositions de rimes) à partir des propositions des élèves. Elle a tenu compte de leurs représentations initiales sur la poésie et les poètes, qu'elle a questionnées en début de séquence en improvisant un bain

de textes destiné à les modifier. Alors que la vision des élèves était plutôt traditionnelle et romantique, elle a donné à discuter un calligramme d'Apollinaire, des logogrammes de Dotremont et des poèmes de Nougé qui, tous, défiaient la logique et exploitaient la typographie et la mise en page pour créer du sens. Elle a également invité tous les élèves à s'exprimer sur leurs difficultés lors de la rédaction du projet, ce qui revient à questionner leurs pratiques et leurs vécus expérientiels. Enfin, elle a questionné leurs pratiques liées à la poésie en leur demandant de nommer les chanteurs qui leur parlent et en organisant un débat sur les relations entre slam et poésie.

En ce qui concerne la *finalisation*, elle a insisté sur les aspects scolaires, comme tous les autres enseignants, mais s'est particulièrement distinguée d'un point de vue quantitatif et qualitatif. D'une part, elle a actualisé beaucoup d'occurrences par rapport aux autres, et d'autre part, elle détient l'exclusivité de trois modalités qui la distinguent véritablement des autres enseignants. La majorité des occurrences (10 sur 18) portaient sur la finalisation scolaire : les élèves devaient s'approprier une grille d'analyse pour se préparer à commenter un texte non lu, dans le cadre d'un travail et d'une question d'examen. En cela, elle se rapproche des autres enseignants. Par contre, elle seule a démontré aussi explicitement l'utilité des apprentissages (la grille sera réinvestie dans le cadre d'un travail de longue haleine), a autant tenu compte des intérêts et projets des élèves (en leur laissant le choix du travail à réaliser, en sollicitant leurs propositions pour les activités de l'année prochaine) et leur a laissé l'occasion de donner une finalité personnelle à leur travail (dans la mesure où ils ont pu choisir les textes à commenter en fonction de leurs intérêts).

1.2 La co-construction des contenus

1.2.1 Modalités annoncées en termes de co-construction des contenus

Caroline avait annoncé qu'une grille d'analyse guiderait le travail des élèves, mais qu'elle n'en laisserait pas moins une grande place aux interactions pour autant. Elle avait dit son intention de « faire les choses avec les élèves » au lieu d'arriver avec des

productions et des analyses « toutes faites ». Elle opposait ainsi les pratiques guidantes aux pratiques basées sur les apports des élèves pour évoquer le fait de co-construire les apprentissages avec ceux-ci.

Elle avait invoqué le quatrain composé collectivement avec les élèves, et son intention de les laisser s'exprimer au moment de l'analyse du poème « Fers, aciers, métaux » (Norge). Elle laisserait chacun lire le texte une première fois et réfléchir à la manière dont il mènerait l'analyse en préparant les réponses qu'il donnerait pour chacun des points de la grille. Elle avait également invoqué le questionnaire sur les représentations initiales, qu'elle a fait remplir en début de séquence, qui servirait de base pour une définition des caractéristiques du genre poétique, au lieu, disait-elle, d'arriver avec une définition toute prête qu'elle présenterait magistralement.

Hors du contexte de l'entretien, elle nous avait fait part du fait qu'elle rappellerait assez peu les éléments à noter et qu'elle ne distribuerait pas de synthèse dans le but de former les élèves à la prise de notes.

1.2.2 Modalités effectivement observées dans les activités discursives

Le simple fait que Caroline ait improvisé un bain de textes pour modifier les représentations initiales des élèves, explicitées dans le questionnaire de début de séquence ou qu'elle ait finalement organisé un débat sur les rapports entre poésie et slam à la fin de la séquence montre son souci de partir des élèves pour imaginer le dispositif qu'elle met en place. A travers le bain de textes, elle a eu l'occasion de questionner les attitudes spontanées des élèves face à des textes résistants, mais la procédure à adopter face à tous les textes poétiques n'a pas été construite à partir de ces apports. Caroline l'a imposée à travers la grille d'analyse disponible sur le site « Fralica ».

De même, elle a guidé l'analyse des textes (même si elle est celle qui le fait le moins parmi les cinq enseignants), particulièrement en imposant des topiques. Lors du bain de textes, elle a attiré l'attention des élèves sur les points différenciant la poésie et la prose par ses questions : qu'est-ce qui vous étonne ? Quel est le rôle de la typographie/de la mise en page dans la construction du sens ? Lors de l'analyse de

« Fers, aciers, métaux », elle a introduit les points à discuter (tous les points de la grille), et, par cette présentation, a orienté les échanges ou attiré l'attention des élèves sur des éléments de réponse.

Comme annoncé, nous avons trouvé peu d'occurrences d'*organisation des contenus* : Caroline a synthétisé les éléments à retenir mais a effectué peu de rappels (à la différence des autres enseignants), ce qui aurait aidé les élèves à sélectionner ou hiérarchiser les informations dans leurs notes.

Elle a beaucoup validé les apports des élèves et a relancé leurs propos, tout particulièrement dans le cadre de l'analyse des textes (le bain de textes et l'analyse de « Fers, aciers, métaux »). Par rapport aux autres enseignants (Pauline étant celle qui le fait le plus), elle a demandé à beaucoup d'occasions aux élèves de rendre compte de leur travail : du texte qu'ils ont composé, de l'analyse qu'ils ont préparée, du travail qu'ils ont rédigé. Les élèves ont été bien accompagnés dans leur cheminement et ont reçu de nombreux feedbacks.

Enfin, elle a exploité les apports des élèves au moment des synthèses, des notes qu'elle a mises au tableau, mais elle l'a surtout fait au moment des réflexions collectives (sur les fonctions de la poésie dans la société aujourd'hui et sur l'importance de l'étudier encore, sur les rapports qu'elle entretient avec le slam). On peut dire que c'est là que se trouve sa spécificité.

1.3 Conclusion

En guise de conclusion, nous soulignerons la grande cohérence de cette enseignante en matière de contextualisation. Elle envisageait de donner du sens en exprimant diverses finalités (scolaire, personnelle, liée à un projet) et les a effectivement explicitées dès les premières minutes de la séquence, tout en les rappelant à plusieurs reprises. Les tâches qu'elle proposait ont également permis de rappeler ces finalités : la grille d'analyse a été présentée comme un outil pour commenter les textes dans le cadre

des deux types de projets, et Caroline a alimenté la réflexion des élèves sur les fonctions de la poésie aujourd'hui en proposant de comparer des articles journalistiques qui exploraient les liens entre poésie et slam. Quant à la finalité personnelle que les élèves devaient attribuer à leur projet, l'enseignante les a invités à l'exprimer lors du tour de table organisé en fin de séquence.

Caroline a pris la peine d'interroger les représentations initiales des élèves sur la poésie et a concocté un bain de textes qui a permis de les faire évoluer. Les images romantiques que la plupart évoquaient dans leurs questionnaires ont été confrontées à une tout autre réalité : celle des calligrammes et des logogrammes, qui rompent avec la logique rationnelle, laissent parler l'inconscient et utilisent tous les canaux pour créer du sens (la mise en page, la typographie). De même, alors que certains ont exprimé leur lassitude à l'idée d'entrer dans cette matière et ont exprimé leur envie de parler de textes de chansons, elle a improvisé un débat sur la poésie et le slam. Même si Caroline n'avait pas manifesté l'intention de faire référence aux représentations et aux centres d'intérêt des élèves, elle l'a pourtant fait au niveau même de l'organisation de sa séquence, qu'elle a élaborée au fur et à mesure de leurs réactions.

Caroline a proposé l'activité la plus complexe de toutes : celle qui consiste à mener à bien un projet personnel qui impliquait de choisir un sujet, de constituer un corpus, d'analyser des textes non vus, de rassembler de la documentation sur les courants poétiques et de rédiger un texte en tenant compte des critères d'évaluation postés sur le site Fralica. Caroline a mis au point un dispositif d'accompagnement reposant sur ce site, mais également sur un suivi personnalisé en classe. Il est intéressant de souligner que toute cette complexité n'a pas été explicitée : si Caroline a effectivement tout mis en place pour soutenir les élèves, elle n'a pas explicité en classe le caractère complexe du dispositif.

Pour ce qui est de la *co-construction*, Caroline a veillé à laisser les élèves préparer leur commentaire des divers aspects du poème « Fers, aciers, métaux » avant de l'analyser collectivement. Comme elle l'avait annoncé, elle n'a pas présenté frontalement une analyse déjà finalisée. Pourtant, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'expliquer par quel point de la grille ils avaient commencé, ni les difficultés qu'ils avaient rencontrées.

Caroline a présenté les divers éléments de la grille un par un, puis a directement posé des questions qui orienteraient les propos des élèves. Cependant, une fois les questions posées, elle encourageait les propositions des élèves et les incitait souvent à aller plus loin dans leur raisonnement.

Comme annoncé, elle a effectué peu de synthèses. Elle a noté des mots-clés au tableau, a proposé des reformulations des éléments essentiels, mais n'a pas pointé spécifiquement ce qui était à noter. Nous devons néanmoins rappeler que le site Fralica propose des fiches qui reprennent les diverses étapes à franchir pour lire tous les types de textes (dont les textes poétiques). Même si Caroline n'a pas renvoyé les élèves à cette synthèse-là, on peut supposer que, familiarisés avec le site Fralica, ils la connaissent déjà.

2 Valentin

2.1 La contextualisation

2.1.1 Modalités de contextualisation annoncées

Valentin n'a pas annoncé d'intention de relier la séquence aux pratiques et représentations initiales des élèves, comme d'autres enseignants. Il ne l'a du moins pas mentionné. Par contre, il a insisté sur des finalités liées au programme scolaire : apprendre aux élèves à interpréter un texte poétique de manière à ce qu'ils puissent analyser un texte non vu à l'examen. Il souhaitait également initier une réflexion sur la notion d'intertextualité en histoire littéraire, sur laquelle il reviendra plus tard dans l'année. Il a également mentionné une finalité d'ordre plus personnel : celle de faire comprendre aux élèves que la notion d'interprétation telle qu'il l'a définie dans un contexte littéraire était transposable à tous les niveaux de la vie quotidienne. Mais il a bien précisé qu'il ne savait pas encore, au moment de l'entretien, s'il l'expliciterait ou non : « peut-être que je leur expliquerai de manière claire / peut-être que je laisserai comme ça// et ça fera son chemin ou ça ne le fera pas ».

2.1.2 Modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Chez Valentin, la contextualisation s'est surtout présentée sous la forme de la *référence externe*, à travers les exemples qu'il a donnés pour illustrer sa définition de la poésie ou la méthode qu'il a proposée pour analyser ce type de texte. La séquence n'était pas vraiment *finalisée* : si l'enseignant a annoncé le plan de chaque leçon au début de l'heure, il n'a pas vraiment explicité d'objectif autre que celui de se préparer à une interrogation. Dans les faits, les élèves ont été testés sur leur capacité à appliquer la grille à un poème non vu dans les semaines qui ont suivi, et ont eu une question d'examen sur un autre poème. La matière vue a donc « servi » dans un contexte scolaire... Bien que l'enseignant n'ait pas explicité cette finalité, on peut supposer que les élèves ont pu la saisir d'eux-mêmes. On ne peut pas vraiment parler de *complexité* non plus, dans la mesure où, si les élèves ont effectivement été confrontés à un poème plus obscur, ils ont été guidés par l'enseignant et n'ont pas dû mobiliser seuls les ressources requises.

2.1.3 Modalités de contextualisation effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant

Valentin semble être celui qui contextualise le plus les apprentissages à travers toutes ses occurrences de *référence externe*. Il a beaucoup fait référence à des éléments de culture littéraire et artistique et à des éléments de la vie quotidienne pour expliciter certaines notions abstraites présentées magistralement : les caractéristiques du genre poétique et le processus d'interprétation.

Pour ce qui est de la *finalisation*, il a explicité à de nombreuses reprises les objectifs des activités ainsi que des contextes de mobilisation toujours liés au cours de français : s'approprier une grille d'analyse du texte poétique pour être capable d'interpréter un texte non vu au cours ou dans le contexte d'une interrogation/d'une question d'examen. Il n'a pas explicité en quoi le processus d'interprétation pouvait être transféré à tous les aspects de la vie quotidienne, comme il en avait l'intention au moment de l'entretien.

La seule activité qu'il a qualifiée de *complexe* était l'interprétation de « La terre est bleue » (Eluard). Dans la mesure où ce texte était « pratiquement obscur », Valentin a expliqué qu'il représentait une occasion de tester la méthode d'analyse qu'il venait de présenter.

2.2 La co-construction des contenus

2.2.1 Modalités annoncées

L'entretien ayant eu lieu à la fin de la séquence, Valentin a eu l'occasion de faire un retour sur les échanges déjà réalisés. Dans ce cas-ci, il ne sera pas question de modalités annoncées, mais de modalités que l'enseignant suppose avoir actualisées.

Valentin s'est déclaré déçu des interactions autour du texte « Les colchiques » (Apollinaire). Il dit avoir sollicité les élèves en posant des questions ouvertes, mais affirme ne pas avoir rencontré une réactivité à la hauteur de ses espérances. Il a eu l'impression de construire seul l'analyse des textes dans la mesure où très peu d'élèves ont confronté leur hypothèse de lecture à la sienne.

Valentin dit avoir laissé de la place aux élèves au moment où il a construit son cours : il les a laissé exprimer leurs impressions face au texte « Chanson d'automne » (Verlaine) et l'activité même d'interprétation impliquait une participation intellectuelle de leur part.

Il se conçoit comme un enseignant très structuré et vise, dès la première séance, à préparer les étapes suivantes : le tour de table autour des impressions suscitées par « Chanson d'automne » a pour objectif de montrer trois types de commentaires possibles sur un texte poétique, qui constitueront les trois chapitres du parcours : l'interprétation (réception par le lecteur), le commentaire sur la versification (code propre à la poésie) ou l'analyse du style (code propre au poète).

2.2.2 Modalités de co-construction des contenus effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Valentin a proposé d'emblée une synthèse magistrale des caractéristiques du genre poétique, du processus d'interprétation, et a présenté la grille d'analyse à s'appropriier au fur et à mesure de l'interprétation de « Les colchiques » (Apollinaire).

Notons que la présentation du processus d'interprétation a été étayée a posteriori par des apports d'élèves. Mais c'est toujours de manière frontale que Valentin a évoqué des exemples tirés des productions et déclarations d'élèves pour mieux faire comprendre les notions d'interprétation biographique, cotextuelle, intertextuelle et sociohistorique. Par exemple, en mentionnant des cas où des indications sur la vie d'un élève, ses autres œuvres (ateliers d'écriture, journal intime, nouvelle rédigée dans le cadre du cours de français, tableau ou dessin réalisé dans un moment de loisir...), d'autres productions artistiques contemporaines (film, chanson...), ou des événements actuels ont permis à son condisciple de trouver un sens à son poème.

Les analyses de « Colchiques » (Apollinaire) et de « La terre est bleue » (Eluard) visaient la présentation puis l'application d'une grille d'analyse : elles ont donc été particulièrement guidées. Le fait d'opter pour des analyses d'emblée collectives a poussé l'enseignant à pointer les éléments à commenter et à donner des indices aux élèves pour les guider vers les « bonnes » réponses. En fait, Valentin a réalisé presque entièrement seul l'analyse du poème « La terre est bleue » dans la mesure où le temps lui a manqué. C'est précisément au cours de cette analyse que les élèves auraient dû être participatifs : il s'agissait de leur dernière occasion de s'exercer à cette démarche avant d'être interrogés.

2.2.3 Modalités de co-construction des contenus effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant

Valentin est l'enseignant qui oriente le plus les apports des élèves et qui organise le plus les savoirs construits en classe. Pour ce qui est de *l'invitation à la coopération interactionnelle* et de *l'exploitation des contenus* apportés par les élèves, il ne se distingue pas particulièrement des autres : il a beaucoup moins invité les élèves à participer que

Pauline, comme tous les autres ; tous les enseignants présentent un profil similaire pour ce qui est d'exploiter les apports des élèves.

C'est donc via *l'orientation des propos* des élèves et *l'organisation des contenus* que Valentin s'est singularisé. Il a imposé les topiques à traiter lors des analyses de textes, a répondu lui-même aux questions qu'il posait lors de l'analyse de « Les colchiques » puis de « La terre est bleue », dans la mesure où les élèves ne réagissaient pas dans un premier temps, puis par manque de temps. Il a également attiré l'attention des élèves sur les passages du poème à commenter (sans doute pour les aider à réagir). Il a aussi donné beaucoup d'informations de manière magistrale au moment de la définition de la poésie ou du processus d'interprétation, et au moment où il a présenté la grille d'analyse tout en interprétant « Les colchiques ». Signalons aussi qu'il explicite lui-même son attitude guidante : cela lui permet de « gagner du temps ».

Valentin est l'enseignant qui a effectué le plus de synthèses et de rappels d'information. A l'issue de chaque étape des analyses, il a repris les informations à noter et a dicté les définitions de la poésie et du processus d'interprétation. Ensuite, il a rappelé les éléments importants et a répété à de nombreuses reprises le plan de la séquence.

Nous avons avancé que Valentin n'invitait pas moins ses élèves à participer que les autres enseignants, mais nous aimerions nuancer cette affirmation. La plupart des occurrences d'invitation sont effectivement rassemblées au moment du « tour de table » où tous les élèves échangeaient leurs impressions sur le poème « Chanson d'automne » (Verlaine). Cet exercice avait comme seul objectif que de faire exprimer par au moins une idée à propos d'un texte, et n'a pas débouché sur une analyse qui intégrerait les apports de chacun en un tout cohérent. Valentin a validé chacune des idées et les a notées au tableau, mais aucun savoir n'a été construit. L'enseignant avait simplement en tête de mettre au jour trois aspects de la poésie : la versification, la stylistique et l'interprétation. Si nous ne tenons pas compte des occurrences liées à cette activité, Valentin devient l'enseignant qui invite le moins les élèves à participer.

Enfin, Valentin a tout autant exploité les apports de ses élèves que les autres enseignants, si ce n'est que beaucoup d'occurrences concernaient cette même activité du tour de table (plus ou moins un quart du total des occurrences). L'enseignant avait effectivement validé les propositions ou les avait notées au tableau, mais ne les a pas exploitées dans les faits, ou bien l'a fait artificiellement, pour annoncer et justifier le plan de son parcours. Si on ne tient pas compte des occurrences liées à cette activité-là, Valentin exploite moins les propositions des élèves que les autres. Mais il faut dire qu'il avait bien moins d'apports à exploiter que les autres enseignants, malgré tous les efforts qu'il a déployés pour les susciter.

2.3 Conclusion

Valentin n'avait pas annoncé de *contextualisation*, et nous n'en avons effectivement pas rencontré dans sa séquence, si ce n'est à travers des références à des éléments de culture littéraire ou à des éléments de la vie quotidienne qui servent à illustrer des présentations de notions abstraites (le processus d'interprétation, les caractéristiques du genre poétique). La *finalisation* explicitée est cantonnée au cours de français : il s'agit de s'approprier une grille d'analyse pour pouvoir analyser un texte non vu à l'examen. La finalité plus personnelle sur laquelle l'enseignant a insisté au cours de l'entretien, à savoir montrer que le processus d'interprétation était transférable à tous les aspects de la vie quotidienne, n'a pas été explicitée. Quant à la *complexité* que Valentin a évoquée à maintes reprises en classe durant l'analyse de « La terre est bleue », elle est toute relative : les élèves étaient effectivement très guidés durant cette analyse et n'ont pas eu l'occasion de s'exercer de manière autonome.

Pour ce qui est de la *co-construction des contenus*, Valentin avait envisagé de partir des propositions des élèves pour construire les analyses de textes, mais leur manque de réactivité l'a contraint à une attitude guidante. Il aurait souhaité confronter des hypothèses de lecture, mais comme un seul élève était véritablement actif (sans être nécessaire constructif, nous y reviendrons), il n'avait que sa vision à proposer. Dans les faits, tous les poèmes ont été analysés collectivement, et l'interprétation a parfois dû être présentée de manière magistrale. L'enseignant a sollicité les apports des élèves en posant des questions ponctuelles et les a exploités en les notant au tableau et en

suscitant des réflexions collectives. Par contre, les caractéristiques du genre poétique et du processus d'interprétation, quant à elles, ont été présentées d'emblée de manière frontale. Les synthèses de l'enseignant préexistaient clairement aux échanges, vu qu'elles n'étaient discutées que a posteriori ou n'entretenaient pas de lien avec le travail des élèves.

Quant aux pratiques annoncées en termes d'*organisation des contenus*, elles concordaient bien avec les pratiques effectivement observées : Valentin rappelait souvent la structure de la séquence, et a répété à de nombreuses reprises ce que les élèves devaient noter. Les éléments théoriques ont été amenés de manière claire et progressive.

3 Simon

3.1 Contextualisation

3.1.1 Modalités déclarées

Simon n'a pas évoqué spontanément de souci de faire référence au quotidien de ses élèves, mais a beaucoup insisté sur son intention de leur faire percevoir la finalité de la séquence. Simon a mentionné des finalités scolaires : s'approprier une méthode d'analyse durant l'interprétation du texte « Correspondances » et être capable d'analyser un autre poème de Baudelaire à l'examen. Cette méthode consistait à partir des mots, à regarder ceux qui forment un réseau, ceux qui s'opposent, à identifier les récurrences et à remonter, ainsi, à l'idée qui structure tout le poème.

Au-delà de l'étude du courant symboliste en poésie et de la découverte de trois grandes figures (Baudelaire, Rimbaud, Verlaine), Simon souhaitait faire passer un message aux élèves, selon lequel « tout était dans tout, les opposés s'unissaient et créaient l'unité ». Ce message était particulièrement présent dans le poème « Correspondances » (Baudelaire), mais il souhaitait le transposer à tous les aspects de la vie. En initiant les élèves à se livrer à des pensées profondes et à entrer dans un rapport intime avec la beauté des choses (ce qui, selon Simon, s'accordait bien avec

l'étude de la poésie), il voulait montrer que cette capacité d'élévation était typiquement humaine et qu'elle était essentielle, même si les préoccupations quotidiennes nous en éloignaient. Il s'agissait là d'une finalité personnelle, qui dépasse largement l'enjeu du cours de français.

Les autres poèmes analysés (« Spleen », « L'invitation au voyage », « Les bijoux », « L'horloge » de Baudelaire, « L'art poétique » de Verlaine, « Voyelles » de Rimbaud) ne constituaient pas de la matière, mais « servaient » à montrer le plaisir de lire la poésie. Simon a aussi précisé qu'ils constituaient des occasions de s'exercer à l'interprétation : la finalisation scolaire pointait dès lors sous la finalisation présentée comme personnelle.

3.1.2 Modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Nous avons trouvé fort peu de *référence externe* dans les tâches proposées par Simon (alors qu'il était parmi ceux qui en proposaient le plus dans leur discours) mais il a tout de même montré que des poèmes baudelairiens avaient récemment été mis en musique par des artistes connus des élèves.

La *finalisation* de la séquence de Simon était aussi essentiellement scolaire : bien comprendre l'analyse des textes afin de pouvoir la reproduire à l'occasion d'une interrogation ou d'une question d'examen. Il n'a pas explicité la finalisation personnelle qu'il avait estimée si essentielle dans le cadre de son entretien (apprendre aux élèves à raisonner en hédonistes, à percevoir la beauté de l'art qui nous ramène à l'essentiel), mais a proposé quelques activités qui n'avaient d'autre finalité que de prendre plaisir à lire la poésie ou de mieux comprendre les poètes. Il a donné à commenter une caricature de Rimbaud et a laissé les élèves dire comment ils la percevaient, il a fait écouter deux adaptations musicales de poèmes baudelairiens, a lu deux poèmes des *Fleurs du Mal* qu'il aime et qu'il voulait partager avec les élèves et, enfin, il a lu un poème romantique et un poème parnassien pour donner un aperçu de ces courants en poésie, dans la mesure où Verlaine les critique dans « L'art poétique ».

Nous avons identifié trois occurrences de *complexité* chez Simon. Il n'a pas présenté une méthode unique pour aborder la poésie, mais en a utilisé une différente pour chaque texte. Chaque méthode ne pourra donc être réinvestie qu'à l'échelle d'un seul texte. Ainsi, dans le poème « Correspondances », il s'agissait de rechercher, précisément, des correspondances (des liens entre éléments au niveau des significations, des cinq sens et des sons). Dans les poèmes « Spleen » et « L'invitation au voyage », il s'agissait de rendre compte du contenu de chaque strophe et de repérer une évolution dans la structure du poème. Enfin, pour « Voyelles », Simon a demandé de décrire le monde associé à chaque couleur (puisque chaque strophe traite d'une couleur) en s'aidant du dictionnaire des symboles. Simon montrait toujours comment aborder l'analyse en guidant davantage sur la première strophe, mais sollicitait davantage les élèves pour les autres : les élèves devaient donc mobiliser une démarche fraîchement acquise pour analyser une strophe non vue. Mais cette complexité est toute relative, dans la mesure où le travail d'analyse a toujours été guidé par l'enseignant.

3.1.3 Modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant

Chez Simon comme chez Valentin, la contextualisation s'est surtout présentée sous la forme de la *référence externe*, à travers les exemples évoqués et les références littéraires. Simon a également actualisé des modalités plus rares, comme celle qui consistait à expliciter son expertise (quand il a expliqué utiliser la notion de « synesthésie » telle qu'il l'avait apprise au long de ses études ou quand il a déclaré avoir fait des recherches pour préparer son cours et a cité ses sources), ou celle qui consistait à rencontrer les pratiques des élèves liées à la poésie (quand il a expliqué que des poèmes baudelairiens étaient repris par des chanteurs appréciés des élèves, comme Damien Saez).

Il a insisté sur une *finalisation scolaire*, comme tous les enseignants, mais il est le seul à avoir évoqué une *finalisation extrascolaire* pour les élèves qui se lanceraient dans des études de lettres. Il est également celui qui insiste le plus sur la *finalité personnelle* des apprentissages, en disant vouloir sensibiliser les élèves à la beauté de la poésie au cours d'activités « gratuites ». Là, il a cassé la logique scolaire pour que la recherche du

plaisir devienne possible en classe, en précisant qu'il n'y aurait pas d'interrogation sur les diverses activités offertes aux élèves (lecture de poèmes pour le plaisir, commentaire d'une caricature de Rimbaud...).

Simon est l'enseignant qui qualifie le plus les tâches qu'il propose de *complexes*. Durant l'analyse de « Correspondances » et de « Voyelles », il a rassuré les élèves en leur expliquant qu'ils ne devraient pas interpréter seuls un poème nouveau : ils devraient plutôt savoir reproduire celles qui sont effectuées collectivement au cours. Ces affirmations ont été réitérées à diverses reprises, mais n'ont été réellement argumentées que lors du commentaire de « Voyelles » : une certaine sensibilité serait nécessaire pour mettre le doigt sur des processus aussi pointus que les inversions phonétiques, et une certaine culture le serait aussi pour reconnaître l'usage particulier d'un mot ou d'une expression. Lui-même a affirmé avoir acquis cette sensibilité et cette culture lors de ses études, mais il est bien normal qu'à leur stade, ce ne soit pas le cas des élèves. De plus, il a affiché une certaine modestie lorsqu'il a précisé qu'il résumait les apports d'experts en littérature : son savoir est présenté en évolution constante, ce qui devrait être rassurant du point de vue des élèves, qui sont eux-mêmes en apprentissage.

3.2 Co-construction

3.2.1 Modalités déclarées

Simon a affirmé qu'il sollicitait et exploitait beaucoup les apports des élèves au cours des analyses. Bien qu'il ait préparé les commentaires des textes depuis de nombreuses années, ce qui lui aurait permis d'en proposer une analyse magistrale, il s'est attaché à toujours partir des propositions des élèves pour construire le cours, même si ces propositions divergeaient des contenus préparés. Il a affirmé apprendre des choses des élèves et utiliser certaines de leurs remarques pour enrichir ses propres préparations pour les prochaines classes.

Sa crainte était de ne pas être suffisamment structuré. Du fait même qu'il exploitait toutes les propositions des élèves, il espérait garder suffisamment de cohérence. Il a également expliqué que son mode de fonctionnement, qui consistait à

laisser parler les élèves et à prendre des notes au tableau sous forme de schémas et de mots-clés, n'était peut-être pas suffisamment explicite pour tous. Au moment de l'entretien, il n'était pas certain d'avoir suffisamment répété et reformulé la structure de ce qui était à retenir pour que chacun puisse prendre des notes complètes : peut-être que certains n'ont noté que ses schémas composés de mots et de flèches, sans verbaliser les liens entre les divers éléments ? Simon nous a demandé d'être attentive à cet aspect des choses dans notre étude.

3.2.2 Modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Simon a présenté magistralement Baudelaire et Verlaine. Rimbaud a été présenté à travers une caricature, mais ce poète avait été abordé plus tôt dans l'année, à l'occasion de l'analyse du roman *Les garçons* de Deutsch. Simon a présenté magistralement le symbolisme et l'impressionnisme sensoriel en poésie. On peut dire qu'il n'a pas sollicité les élèves pour les synthèses des caractéristiques des courants artistiques ou des éléments marquants de la vie et de l'œuvre des poètes : celles-ci préexistaient aux interactions.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, il n'a pas présenté de modus operandi applicable à la lecture de tout texte poétique : il a procédé différemment selon les aspects saillants à commenter. Lorsque nous analyserons les entretiens des élèves, il sera intéressant de vérifier si certains ont déclaré avoir éprouvé des difficultés à prendre des notes sans une grille qui planifie les interactions, ou si certains se sont sentis insécurisés par cette manière de faire qui leur imposait d'aborder chaque texte avec un regard à chaque fois renouvelé.

Comme Simon n'a pas proposé de méthode unique pour interpréter tout texte poétique mais a abordé chaque poème selon les pistes que celui-ci ouvrait, il a davantage guidé l'analyse de la (ou des) première(s) strophe(s) et a davantage délégué l'interprétation aux élèves dans le reste du texte. Certaines strophes de « L'art poétique » ont même été déléguées à des groupes d'élèves, comme dans la classe de

Pauline, et une strophe de « Correspondances » a été préparée individuellement dans un premier temps, comme chez Katherine.

3.2.3 Modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives de l'enseignant

Simon est l'enseignant qui oriente le plus les échanges après Valentin. Contrairement à ce que ses déclarations laissaient supposer, il n'est pas celui qui a le moins organisé les échanges (c'est plutôt le cas de Caroline). Il se trouve, au contraire, dans la moyenne supérieure. Enfin, il est l'un des professeurs qui ont le plus sollicité les apports des élèves, avec Pauline et Katherine.

Simon avait annoncé son souci de ne pas se montrer trop guidant au cours de son entretien. Même s'il avait une vision claire de ce qu'il fallait chercher (et trouver) dans les différents poèmes, dans la mesure où il donnait ce cours depuis de nombreuses années, il disait veiller à exploiter toutes les hypothèses et impressions des élèves, même si elles divergeaient de sa préparation. Ainsi, il considérait que sa préparation et son propre savoir étaient en construction et précisait qu'il n'hésitait pas à noter dans son cours une information donnée par un élève.

Or, il est l'un des enseignants qui ont le plus orienté les propos des élèves, tout en les sollicitant beaucoup. Il a pointé les éléments à commenter ou a attiré l'attention des élèves sur les passages intéressants des poèmes. Cependant, il a écouté au préalable les propositions des élèves, n'en a exclu aucune (comme il l'avait annoncé) et leur a très fréquemment demandé s'ils avaient des éléments à ajouter.

Simon a sollicité la participation des élèves en validant, en encourageant leurs propos, mais également en les invitant à poursuivre leur raisonnement. Ces deux types de modalités sont les plus répandus, mais Simon se distingue de deux manières. D'abord, il est le seul, avec Pauline, à avoir insisté à de nombreuses reprises sur l'importance de la participation active aux tâches en classe. Ensuite, il a très souvent invité les élèves à synthétiser eux-mêmes leurs acquis avant de compléter ou corriger leurs propositions, au lieu de synthétiser d'emblée les éléments à retenir/noter comme le font les autres.

L'exercice de synthèse, qui active la mémoire didactique et nécessite de sélectionner et hiérarchiser les informations, est ainsi déléguée aux élèves.

Il a exploité les apports des élèves en les notant au tableau et a basé toutes ses synthèses sur les propositions de ceux-ci (même si certaines ont été orientées par quelques indices). En outre, il est le seul qui ait noté des éléments apportés par la classe dans son cours, avouant ainsi avoir appris des élèves.

3.3 Conclusion

Simon n'a pas spontanément évoqué d'intention de faire référence au quotidien et aux centres d'intérêt des élèves, et il ne l'a effectivement fait qu'à un seul moment : lorsqu'il a montré que certains poèmes baudelairiens avaient été mis en musique par des chanteurs actuels peut-être appréciés par les élèves (comme Mylène Farmer ou Damien Saez). Le reste des occurrences concernait des exemples de la vie quotidienne et des références littéraires réalisées de manière ponctuelle au moment de l'explicitation d'une pensée abstraite.

Simon a surtout insisté sur des finalisations scolaires (reproduire la démarche d'analyse sur le poème « Correspondances »), alors qu'au cours de l'entretien il semblait davantage être guidé par des finalisations personnelles : faire comprendre aux élèves le message qu'il infère du poème « Correspondances », à savoir que les contraires s'unissent pour créer l'unité. Il comptait également montrer que la capacité de raisonner à un niveau d'abstraction élevé faisait la grandeur de l'homme, et que chacun y aspirait même de manière inconsciente. Dans les faits, il n'a pas expliqué que c'est ce message qu'il souhaitait transmettre aux élèves. Par contre, il a insisté sur le fait qu'il désirait initier chacun au plaisir de lire la poésie et a proposé d'interpréter des textes « juste pour le plaisir » : seule l'analyse de « Correspondances » devait être considérée comme de la matière, les autres textes ne « servaient » qu'à partager le plaisir de lire des poèmes, mais pouvaient être considérés comme des occasions de s'exercer à l'analyse.

Si Simon n'évoque pas la complexité de sa séquence dans son entretien, il a insisté sur ce point en classe, au moment de commencer l'analyse des autres poèmes que « Correspondances ». Ceux-ci seraient trop « difficiles » pour faire l'objet d'une question

d'examen. En outre, il a rassuré les élèves à de nombreuses reprises sur leurs capacités face à la démarche d'interprétation : si lui-même semble aussi à l'aise, c'est qu'il s'est approprié les pratiques et les connaissances nécessaires lors de ses études de lettres. Mais les tâches qu'il propose se sont pas aussi complexes qu'il le laisse croire, dans la mesure où les élèves n'y sont pas confrontés seuls, et où l'activité qui permettra de les évaluer sera de l'ordre de la reproduction.

Pour ce qui est de la *co-construction des contenus*, Simon avait déclaré toujours partir des propositions des élèves pour construire les analyses même si leurs apports divergeaient des contenus qu'il avait préparés depuis de nombreuses années. Il considérait que sa connaissance des textes qu'il donne à discuter est en évolution constante : ses préparations ne sont pas figées, mais ouvertes à de nouvelles perspectives. Ainsi, il n'hésite pas à prendre note de l'analyse d'un élève pour enrichir la sienne.

En ce qui concerne l'*organisation des contenus*, il nous avait fait part de sa crainte de ne pas être structuré. S'il veille à exploiter toutes les propositions et à n'en exclure aucune, il n'est pas certain de bien fixer ce qui est finalement à retenir : il ne dicte pas de synthèse pour l'analyse des différentes strophes, mais note des mots-clés au tableau tout en répétant et en reformulant plusieurs fois cette analyse.

Dans les faits, ses analyses ont toujours été guidées, tout en étant ouvertes aux apports des élèves. Nous avons mis au jour une procédure récurrente dans la manière dont Simon gère les analyses collectives. Dans la mesure où il n'a pas proposé de méthode unique pour aborder les textes poétiques, mais où il a insisté sur différents aspects selon les textes, il a toujours guidé plus fortement la première strophe et a davantage sollicité les élèves pour la suite du texte. Il est le seul enseignant à avoir invité aussi souvent les élèves à synthétiser eux-mêmes les différentes étapes des analyses au lieu de le faire d'emblée lui-même.

Quant aux synthèses d'éléments théoriques (sur les courants littéraires, sur la vie et l'œuvre des poètes), elles ont toujours été réalisées de manière magistrale.

4 Pauline

4.1 La contextualisation

4.1.1 Les modalités annoncées

Pauline n'a pas annoncé d'occurrences liées à la *référence externe* ou à la *complexité* : elle semblait ne se soucier que de la *finalisation* des apprentissages. Pauline souhaitait par-dessus tout faire partager le plaisir de la langue et de la poésie au départ de textes qu'elle aimait et montrer aux élèves la force et le pouvoir de ces textes : les surréalistes pensaient pouvoir changer le monde et l'homme. Pauline aussi s'est déclarée persuadée que ces textes, qui véhiculent des expériences, des sentiments et des émotions, pouvaient apprendre des choses aux élèves. Pour elle, le cours de français ne se limite pas aux objectifs d'un cours de langue : il consiste aussi en une instruction personnelle par rapport à soi et à la vie. Ainsi, elle souhaitait que les élèves soient confrontés à une autre culture, une autre vision du monde (d'autres valeurs, d'autres manières d'aborder des thèmes tels que l'amour, le temps qui passe, la guerre) afin de les rendre plus humains.

Elle a également développé des finalités liées au contexte scolaire : former les élèves à l'analyse de textes poétiques, les initier au courant surréaliste, susciter une réflexion sur la norme en littérature et en poésie (finalités liées au programme de français). Cette séquence visait à préparer un travail personnel et une question d'examen. Les élèves seront effectivement évalués à partir d'un travail de fin d'année consistant à composer une anthologie de textes sélectionnés autour d'un thème au choix (et analysés à l'aide de la grille de lecture acquise en classe) et de textes composés par les élèves eux-mêmes, dans le souci de respecter l'esprit d'un des courants littéraires abordés (romantisme, symbolisme, surréalisme). L'aspect « analyse de texte » sera donc réinvesti dans le cadre du travail. Par contre, la question d'examen portera plutôt sur une réflexion personnelle sur la poésie (reconnaître la modernité de certains textes et argumenter, rédiger un plaidoyer ou un réquisitoire sur le sens de l'étude de la poésie aujourd'hui).

4.1.2 Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives

Pauline est l'une des enseignante qui contextualise le moins les apprentissages de manière verbale. La grande majorité des occurrences concernent la *référence externe* : elle fait référence à des éléments de culture littéraire pour illustrer ses propos, a évoqué les représentations et connaissances initiales des élèves (sur la notion de proverbe, sur les liens entre poésie et rap).

Elle n'a évoqué qu'une *finalisation scolaire*, et non la *finalisation personnelle* qu'elle avait tellement développée dans les entretiens. Au moment des jeux poétiques, elle n'a pas expliqué aux élèves que la poésie pouvait les aider à grandir et que diverses approches artistiques d'un même thème pouvaient les faire réfléchir sur leurs propres valeurs. Ainsi, elle a plutôt insisté sur les objectifs concrets des activités et sur leur utilité dans un contexte scolaire : refaire les jeux surréalistes à la maison pour s'exercer à composer un texte dans le cadre d'un travail de fin d'année (qui pourrait être éventuellement repris dans le recueil collectif), prendre note des diverses analyses pour se préparer à une interrogation proche, pointer un texte ou un sujet qui pourrait faire l'objet de cette interrogation.

Enfin, elle a explicité à deux reprises la *complexité* de la grille d'analyse, qui serait le fait d'experts en lecture littéraire. Cette grille invitait à des commentaires très pointus, mais elle a autorisé les élèves à rester à un niveau plus global et à focaliser leur analyse sur les aspects qu'ils jugeaient les plus saillants. La seule contrainte qu'elle leur a donnée était de conserver la structure de la grille : description de la forme, du contenu, et du contexte de production de l'œuvre (vie et œuvre du poète, courant littéraire dont il se réclame, œuvres artistiques du moment qui auraient pu inspirer le poète...).

4.1.3 Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Pauline a actualisé deux modalités de *référence externe*. D'abord, elle a demandé aux élèves de composer un poème en entrant dans les pratiques et la culture des poètes. Ceux-ci se sont livrés à des jeux poétiques typiquement surréalistes après avoir lu le

Manifeste du Surréalisme (Breton) : des cadavres exquis, la rédaction par deux, de phrases insolites, la transformation de proverbes. Ensuite, elle a appris aux élèves à analyser un poème à la manière d'experts en lecture littéraire. Elle a expliqué que la grille d'analyse avait été réalisée par des experts, et permettait un commentaire très (trop) détaillé des poèmes. Ainsi, les élèves de Pauline peuvent être considérés comme des apprentis poètes et des apprentis critiques supervisés par leur enseignante.

Les activités de Pauline ont été orientées vers des *finalités scolaires*. L'enseignante avait signalé à plusieurs endroits de la séquence des textes ou des sujets qui pourraient faire l'objet d'une interrogation ou d'une question d'examen, ce qui a rappelé aux élèves que les activités qui les occupaient, même si elles laissaient beaucoup de place au dialogue et à la créativité, n'en constituaient pas moins de la matière scolaire. Une *finalité plus personnelle* a été perceptible au moment des jeux poétiques surréalistes (qui s'étendaient sur 70 minutes), dans la mesure où l'enseignante a laissé chacun lire ses productions et a valorisé celles qui étaient particulièrement créatives (qui rompaient avec la logique et qui ne faisaient pas référence à des éléments « terre à terre »). Elle visait effectivement à faire découvrir à chacun des talents d'écriture ou, au moins à réconcilier les élèves avec la poésie en démythifiant le travail du poète.

Les activités d'analyse proposées par Pauline étaient bel et bien *complexes*, mais n'actualisaient que la modalité qui se retrouvait dans toutes les séquences (seule Caroline actualisait les deux autres modalités). Les analyses méthodiques des élèves mobilisaient diverses ressources (maîtrise des notions de champ lexical, de métaphore, de sonnet ...) et opérations (argumenter une hypothèse de lecture au départ d'indices textuels, rechercher des informations sur un poète et son œuvre, sur les courants littéraires, sur les productions artistiques « clés » d'une époque, sur le contexte socio-historique d'une période... et en reconnaître les traces dans un poème). En outre, les analyses méthodiques des poèmes se basaient sur les commentaires réalisés de manière intuitive sur ces mêmes textes au début de la séquence. Mais nous devons, ici aussi, relativiser la complexité de la séquence dans la mesure où les analyses demeuraient guidées même si, à la différence de ce qui s'est passé avec d'autres enseignants, les élèves avaient eu l'occasion de se mesurer seuls au poème avant de confronter leurs hypothèses à celles des autres (les élèves de leur groupe, puis toute la classe).

4.2 La co-construction des contenus

4.2.1 Les modalités annoncées

Pauline a insisté sur son intention de mettre l'accent sur le travail collectif à propos des poèmes tout au long de la séquence. Les élèves ont été responsables par petits groupes d'un texte du corpus et ont présenté à toute la classe les analyses intuitive et méthodique (avec une grille qui guide les observations) qu'ils en avaient faites. Ensuite, les autres élèves ont été libres de discuter ce qui a été dit des textes : au final, chaque poème a été ainsi collectivement discuté. Cette manière de penser la séquence impliquait une intention de solliciter les impressions et hypothèses des élèves et de les exploiter dans le cadre de réflexions collectives. D'ailleurs, Pauline dit avoir mis un point d'honneur à considérer et discuter chaque proposition et ne pas s'être contentée de simples validations sans feedbacks : « j'ai essayé dans ce cadre d'échange de ne pas dire ok ça c'est juste / ça ce n'est pas juste // on regardait surtout si / est-ce que telle proposition / telle hypothèse n'était pas plus juste ou plus appropriée qu'une autre // c'est tout ».

Elle a relevé deux moments où elle estime avoir impliqué les élèves dans la construction de leurs apprentissages : elle a fait rechercher les caractéristiques surréalistes par les élèves au lieu de présenter d'emblée sa propre synthèse, et elle a fait découvrir ce courant en faisant écrire les élèves à la manière des poètes surréalistes au lieu d'en présenter magistralement les caractéristiques.

Elle a également expliqué avoir veillé à ce que ces savoirs soient organisés en mettant des documents à la disposition des élèves pour qu'ils puissent compléter leurs notes, et en présentant sa propre synthèse du courant surréaliste en parallèle de celle qu'elle avait construite avec leur collaboration. Lorsqu'elle a comparé les deux synthèses, elle dit s'être attachée à montrer en quoi celle des élèves était aussi valable et aussi complète que la sienne : le travail des élèves a ainsi été institutionnalisé.

4.2.2 Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives

Pauline a mis l'accent sur le travail collectif et la *co-construction des contenus* avec les élèves. Elle est l'enseignante qui se distingue le plus à ce propos : c'est elle qui oriente le moins les propos des élèves et c'est elle qui sollicite le plus leurs apports.

Nous avons relevé des différences dans le dispositif selon que les analyses étaient effectuées de manière intuitive (sans grille d'analyse, avec pour but l'échange d'impressions) ou méthodique (avec une grille, avec pour but l'établissement d'une hypothèse de lecture argumentée sur la base d'indices textuels).

Les analyses méthodiques, qui étaient les seules à être considérées comme « de la matière », étaient plus guidées que les autres activités. Pauline s'est assurée que les notes des élèves étaient complètes en revenant sur certains éléments que les groupes avaient omis de commenter ou sur un passage clé qui leur avait échappé. Elle a également veillé à ce que leurs notes soient structurées en insistant pour que les groupes suivent la grille point par point pour construire leur commentaire : observer la forme du poème, puis son contenu, et le contexte littéraire et artistique auquel il appartient.

Quant aux analyses intuitives, elles ont été beaucoup plus libres : l'enseignante a moins imposé les topiques à discuter et a laissé les élèves construire leur commentaire comme ils l'entendaient. Ceux-ci ont été laissés libres de commencer par n'importe quel aspect du texte et de se focaliser sur ce qui leur semblait le plus important, sans contrainte d'être complets. Cependant, elle a veillé à attirer l'attention de la classe sur certains éléments marquants si ceux-ci n'avaient pas été relevés.

C'est aussi au moment des analyses méthodiques que Pauline a le plus invité les élèves à participer en validant leurs propos (ce qui est déjà une manière de les inciter à poursuivre leur raisonnement), mais aussi en les relançant, et en insistant sur l'importance de la participation en classe.

Elle a peu organisé les contenus par rapport aux autres enseignants, dans la mesure où une bonne partie des présentations (de poètes, de contextes de production) avaient été déléguées aux élèves. Les quelques synthèses qu'elle a proposées portaient sur ce qu'il y avait à retenir de la forme, du contenu et du contexte littéraire entourant

chacun des poèmes analysés méthodiquement. Elle a effectué des rappels lors des premiers poèmes, puisque les élèves venaient d'être familiarisés avec la démarche d'analyse. Elle a rappelé également à trois reprises les caractéristiques de la poésie surréaliste.

4.2.3 Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Pauline a délégué aux élèves la présentation des grandes figures de la poésie surréaliste ainsi que celle des caractéristiques de ce mouvement. Dans la mesure où l'analyse méthodique des poèmes supposait de prendre en compte le contexte de production du poème, les élèves ont amené eux-mêmes les détails relatifs à la vie, à l'œuvre et au projet artistique du poète, qui étaient directement utiles pour leur commentaire. L'enseignante n'a que rarement ajouté des éléments : la présentation détaillée des grandes figures n'était pas un objectif essentiel de son point de vue, et l'anthologie faisait office de texte de référence. Par contre, si elle a demandé à la classe d'inférer les caractéristiques du courant surréaliste des textes analysés, elle a proposé sa propre synthèse en parallèle avec celle qui a été collectivement élaborée.

Elle a interrogé les stratégies de lecture spontanées des élèves à l'occasion de la présentation de leur analyse intuitive d'un poème. Certains ont cherché comment appréhender un calligramme ou des images surréalistes et ont sollicité l'aide de la collectivité. Néanmoins, si Pauline a exploité ces stratégies spontanées dans le cadre de réflexions collective, elle a imposé la méthodologie à retenir à travers la présentation magistrale d'une grille d'analyse, comme Caroline.

Pour ce qui est de l'interprétation des poèmes, Pauline est l'enseignante qui a le plus exploité les impressions et les hypothèses des élèves, respectivement dans le cadre des analyses intuitive et méthodique. Nous avons déjà souligné que ces diverses approches des textes étaient assumées par des groupes d'élèves et que l'enseignante validait ou corrigeait tour à tour leurs propos. Seuls quatre poèmes ont été abordés tout à fait autrement du fait du manque de temps de l'enseignante pour terminer la séquence : deux textes ont été analysés d'emblée collectivement (sans que des élèves en aient préparé l'analyse), comme dans les classes de Valentin, Simon et Katherine (qui a

procédé de la sorte pour deux poèmes sur trois) et deux poèmes ont été analysés de façon magistrale.

Pauline a organisé le travail des élèves en proposant des synthèses des caractéristiques du courant surréaliste (parallèlement à une recherche collective de celles-ci) et du processus d'interprétation du texte poétique.

4.3 Conclusion

Pour ce qui est de la *contextualisation*, Pauline semblait uniquement se soucier de finaliser les apprentissages. Elle a surtout insisté sur plusieurs finalités personnelles : faire partager son plaisir de lire la poésie au départ de ses textes préférés, montrer aux élèves la force et le pouvoir qui émanent de ces poèmes : en ce qu'ils véhiculent des expériences à partager et des valeurs à propos desquelles réagir, ils peuvent faire grandir les élèves d'un point de vue humain. Pour Pauline, le cours de français doit viser aussi à apprendre des choses sur soi et sur la vie.

L'enseignante souhaitait également que les élèves se découvrent des dons d'écriture, et comptait pour cette raison organiser des jeux poétiques. Elle nous a alors parlé d'un projet tout à fait particulier : celui de réaliser une anthologie composée de textes d'élèves, qui seraient vendue au profit du voyage de rhéto. Au-delà de la finalisation « financière », Pauline pensait que les élèves vivraient la reconnaissance sociale de leurs écrits comme une sorte de consécration : ce projet les mobiliserait tout entiers.

Dans les faits, elle n'a pas évoqué toutes ces finalités en classe, mais elle a par contre beaucoup valorisé les productions des élèves lors des deux heures de cours consacrées aux jeux surréalistes. Elle a surtout insisté sur les finalités scolaires des activités : se préparer à un travail de fin d'année poétique et à une question d'examen qui impliqueraient tous deux de réutiliser la grille d'analyse des poèmes enseignée durant la séquence. Dans un contexte plus proche, la séquence préparait aussi à une interrogation, et Pauline l'a explicité en donnant des indications sur les questions possibles ou en citant des textes que les élèves seraient peut-être amenés à analyser

dans un tel cadre. Comme tous les enseignants, Pauline n'a explicité que les finalités scolaires de la séquence.

Au niveau de ses activités discursives, elle a insisté sur les objectifs concrets des activités et sur leur utilité dans un contexte scolaire, toujours de manière indirecte. Ainsi, elle a évoqué l'idée de refaire des jeux surréalistes à la maison pour s'entraîner à composer des poèmes (puisque'il faudra en écrire dans le cadre d'un travail à valeur certificative) et a insisté sur l'importance de prendre des notes complètes des analyses de manière à pouvoir reproduire la démarche (sans doute au moment d'une interrogation ou d'une question d'examen).

Pauline n'avait pas annoncé de souci de faire référence au quotidien des élèves, ni même à leurs centres d'intérêt. Elle avait par contre l'intention d'apprendre aux élèves à composer un poème à la manière des surréalistes, et de faire entrer les élèves dans un processus d'acculturation. Elle les a effectivement initiés aux pratiques des poètes en leur donnant à commenter un texte qui présente des méthodes utilisées par les poètes mêmes pour laisser parler leur inconscient, et en les leur faisant expérimenter concrètement durant deux heures de cours des jeux poétiques typiquement surréalistes : des cadavres exquis, des transformations de proverbes et citations célèbres, la rédaction de phrases insolites par groupes de deux.

Au moment de présenter une méthode d'analyse applicable à tout texte poétique, elle a précisé qu'elle relevait de spécialistes en théorie de la littérature et a expliqué qu'en tentant de l'appliquer à un texte par petits groupes, les élèves à s'initieraient aux pratiques de ces spécialistes.

Pauline n'avait pas présenté les tâches qu'elle proposerait comme complexes au moment de l'entretien. Au moment de la séquence, elle a souligné le fait que la grille d'analyse était le fait de spécialistes de la lecture littéraire et que les commentaires des élèves ne devraient pas forcément couvrir tous les aspects développés pour être certifiés : il « suffirait » d'aborder globalement les trois grands points de la grille (description de la forme, du contenu, et des effets de sens externes). La tâche même d'interprétation était également bel et bien complexe : les élèves ont dû mobiliser plusieurs opérations et ressources au moment des analyses méthodiques, tout en tenant

compte des commentaires intuitifs qui avaient été réalisés dans un premier temps sur ces mêmes textes.

Au sujet de la *co-construction des contenus*, Pauline avait l'intention d'analyser tous les textes de son corpus en se fondant sur les apports des élèves. Elle souhaitait déléguer toutes les analyses à des groupes d'élèves, qui présenteraient eux-mêmes leurs commentaires à la classe. Ceux-ci travailleraient en deux temps : d'abord de manière intuitive puis avec une grille d'analyse. Pauline a insisté sur le fait que toutes les présentations seraient collectivement discutées, de manière à ce qu'au final, les élèves aient participé à l'analyse de tous les textes. Elle pensait que si les hypothèses de lectures étaient le fait de pairs, les élèves oseraient davantage en proposer d'autres, et que les échanges qui en résulteraient seraient beaucoup plus enrichissants.

La manière dont elle a organisé les tâches a respecté ses souhaits de départ : les analyses de textes ont toutes été déléguées aux élèves, sauf les quatre dernières, par manque de temps. Deux analyses ont été menées collectivement (et ont été beaucoup plus guidées) et les deux autres ont été réalisées de manière magistrale.

D'un point de vue discursif, même si les analyses de textes ont été déléguées aux élèves, et que ceux-ci ont eu l'occasion d'amener eux-mêmes les topiques qui ont lancé les échanges, Pauline est tout de même intervenue pour orienter les propos de la classe, surtout dans le cas de l'analyse méthodique des premiers poèmes (attitude qu'elle a beaucoup moins adoptée au moment des analyses intuitives qui n'étaient pas considérées comme de la manière). Au fur et à mesure des présentations, l'enseignante s'est faite de plus en plus discrète. Au moment des synthèses, Pauline est également celle qui a laissé le plus de place aux apports des élèves : elle leur a délégué toutes les présentations des poètes (qui étaient intégrées dans les analyses des effets de sens externes aux textes) ainsi que la recherche des caractéristiques surréalistes. De manière générale, elle était celle qui a le moins orienté les échanges et qui a le plus invité les élèves à participer.

Pauline a également veillé à structurer les contenus, même si elle les l'une de enseignantes qui l'a fait le moins. Elle a proposé sa propre synthèse des caractéristiques surréalistes parallèlement à celle qu'elle avait co-construite avec les élèves et a

également mis à leur disposition des documents sur ce sujet, qui leur permettraient de compléter leurs notes à la maison.

Comme Caroline, elle a interrogé les stratégies de lecture spontanées des élèves face à des poèmes plus traditionnels et à des calligrammes, mais a finalement imposé une méthodologie unique applicable à tout texte, sous la forme d'un document.

Dans le cadre des analyses méthodiques, elle a synthétisé les commentaires relatifs aux trois grandes sections de la grille (forme, contenu, effets de sens externes) pour l'analyse des tout premiers textes, où elle a également rappelé et reformulé ses synthèses. Pour les autres poèmes, les synthèses n'ont pas fait l'objet de rappels.

5 Katherine

5.1 La contextualisation

5.1.1 Les modalités annoncées

Katherine estime contextualiser les apprentissages des élèves en les laissant exprimer leurs représentations initiales des textes poétiques. La situation initiale de sa séquence consisterait en un partage de textes : elle écouterait chacun présenter un texte qu'il considérerait comme poétique et engagerait le dialogue à partir de ces textes. Elle chercherait à voir comment les élèves les lisent spontanément, s'ils les apprécient. Katherine pense également que les thèmes développés dans les textes qu'elle donnera à analyser parleront aux élèves dans la mesure où ils traitent de questions existentielles universelles : l'amour, la peur de la mort, l'ennui.

Il est intéressant de relever que, dans le cadre de l'entretien, déjà, Katherine pense que, dans la mesure où la découverte de la poésie se fera dans un cadre scolaire, la plupart des élèves ne s'y intéresseront pas autant qu'elle le voudrait. De même, elle ne pense pas qu'ils percevront le sens de cette découverte. Elle a annoncé son intention de les aider à en percevoir la finalité dans un contexte personnel. Elle souhaite surtout développer leur sensibilité artistique et leur montrer tout le plaisir intellectuel que peut apporter la lecture de poèmes.

Katherine estime cette matière trop complexe pour la faire figurer à l'examen. Concrètement, elle ne « compte » pas. D'ailleurs, elle a l'habitude d'éluder l'enseignement de la poésie lorsque le temps lui manque. Elle pense organiser une interrogation à l'issue de la séquence, qui consistera en l'analyse d'un nouveau poème de Baudelaire. Il y sera question de reproduire la démarche d'interprétation sur un texte non vu.

5.1.2 Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives

Katherine a plutôt mis l'accent sur la *référence externe* et la *finalisation* dans son discours. Pour ce qui est de la référence externe, elle ne se distingue pas quantitativement des autres enseignants, mais actualise quelques modalités très peu rencontrées à l'échelle du corpus.

Elle a interrogé les représentations initiales des élèves sur la poésie (comme annoncé), mais elle n'a par contre pas pris le temps d'exploiter tous les textes amenés par les élèves. Elle a privilégié les poèmes qu'elle ne connaissait pas (« Animaux véloce » de Norac, « Le coffret » de Rodenbach) ainsi que les textes de rappeurs pour lesquels certains élèves revendiquaient le statut de poésie moderne.

Elle a aussi exploité les expériences extrascolaires des élèves (camps scouts, vacances à la mer du Nord, parallélismes avec le cinéma) pour expliquer certaines images poétiques au cours du bain de textes. Elle a pris en compte les pratiques des élèves liées à la lecture de poèmes (l'écoute de chansons), mais aussi leurs centres d'intérêt, en étudiant les caractéristiques de la poésie d'après le titre d'une chanson appréciée par de nombreux élèves (« Sans (re)père » de Soprano), en expliquant le schéma de la communication de Jakobson à partir d'une chanson de *Grand Corps Malade* plutôt qu'à partir d'un poème classique.

Elle n'a pas explicité la *finalisation* personnelle sur laquelle elle avait insisté au cours de l'entretien (montrer que la poésie peut nous apprendre des choses sur nous-mêmes, montrer sa puissance évocatrice). Elle a explicité à de nombreuses reprises les objectifs concrets des activités, ainsi que leur finalisation scolaire : s'approprier une

grille d'analyse des textes poétiques pour pouvoir répéter la procédure sur un texte non lu et comprendre la spécificité du langage poétique dans la mesure où il s'agit d'une compétence terminale.

Katherine est l'une des enseignantes qui a le plus explicité la complexité des activités proposée. Au moment de l'analyse du tout premier poème, elle a fait face à l'inquiétude des élèves et les a rassurés : d'une part le texte était « compliqué » (ce qui donnait droit à l'erreur), d'autre part la grille d'analyse paraissait hors de portée uniquement lorsqu'on ne s'était pas exercé à l'appliquer.

5.1.3 Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Les tâches de Katherine illustrent seulement deux modalités de *référence externe*, mais ces modalités sont relativement rares étant donné que seule cette enseignante et Caroline les actualisent. D'abord, Katherine a assimilé des chansons actuelles particulièrement appréciées des élèves à des poèmes en acceptant de discuter des caractéristiques poétiques d'un texte de slam et en appliquant le schéma de la communication de Jakobson à une chanson de *Grand Corps Malade* plutôt qu'à un poème classique pour définir la poésie à partir de la notion de fonction poétique. Ensuite, l'activité proposée en début de séquence consistait à laisser les élèves exprimer leurs représentations initiales du texte poétique à travers des textes qu'ils considéraient comme des poèmes.

Ici aussi, la finalité qui motive la séquence était exclusivement scolaire. Il s'agissait de s'approprier une grille d'analyse des textes poétiques et de pouvoir l'appliquer à un texte non lu. Les deux premières analyses ont été particulièrement guidées pour que l'enseignante puisse assister les élèves dans leur découverte de cette démarche complexe, et la dernière analyse a été présentée comme la dernière occasion de tester sa bonne compréhension de la grille avant l'interrogation.

5.2 La co-construction des contenus

5.2.1 Les modalités annoncées

Katherine pensait co-construire les contenus dans la mesure où elle ne présentait pas d'emblée la « bonne interprétation ». Elle avait annoncé qu'elle guiderait le travail des élèves en leur donnant deux « axes » pour commenter les poèmes : décrire l'expérience poétique (comment le poète se présente-t-il au niveau des sens et des sentiments, quel monde décrit-il, dans quel langage spécifique ?) et décrire le matériau poétique (multiplier les observations : les champs lexicaux, les figures de style, les jeux sur les sons, etc. et voir comment elles convergent pour créer un sens). Concrètement, elle attirerait leur attention sur des détails importants, en imposant des topiques ou en pointant les endroits du texte à commenter.

D'après ce que nous avons compris, il s'agit là de sa manière à elle de concevoir la co-construction des contenus : les élèves ne pourraient savoir par où commencer l'analyse d'eux-mêmes, ce qui amène l'enseignant à devoir les guider, tout en les faisant chercher l'information. Cette conception est opposée à celle qui consiste à « amener des analyses toutes faites » sans solliciter les élèves. Dans le cadre de cet entretien, elle assume le fait de guider les apprentissages des élèves et explique même qu'elle donne des indices pour les mener aux « bonnes réponses » si cela s'avère nécessaire : « si on veut par exemple leur faire sentir les sens / il faut les guider / leur dire / est-ce que vous ne voyez pas / est-ce que vous ne sentez pas ? ».

5.2.2 Les modalités effectivement rencontrées dans les activités discursives

Katherine avait annoncé qu'elle guiderait les élèves dans l'analyse des textes en leur montrant une méthode, en leur « donnant des pistes », tout en les laissant chercher eux-mêmes les éléments dans un premier temps. Elle a dû se montrer plus guidante qu'elle ne l'avait prévu (elle se trouve parmi les plus guidants) car les élèves ont éprouvé des difficultés à analyser les textes de manière autonome : elle a dû à de nombreuses reprises imposer les topiques à discuter, et donner des indices pour les guider vers la bonne voie, et, assez souvent, donner la réponse elle-même. *L'orientation des apports des*

élèves s'est manifestée là où nous l'attendions le moins : à l'occasion du bain de textes supposé modifier leurs représentations, et lors de l'interprétation de tous les textes, sans que la fréquence de ce type d'occurrence ne diminue au fil des leçons.

Les interactions visionnées nous ont donné l'impression que l'enseignante avait une interprétation claire des différents textes au début des leçons et qu'elle a mené les échanges de telle à recréer son propre parcours d'analyse. L'attitude récurrente de Katherine consistait à poser une question ouverte puis, rapidement, à donner des indices amenant la réponse attendue (guider les élèves vers la partie du texte où se trouve un élément clé, poser des questions dont la réponse est évidente, leur donner un début de phrase à compléter).

Elle a présenté magistralement la définition de la poésie (à partir de la notion de fonction poétique de Jakobson), le courant du dandysme, et a dicté les diverses étapes à suivre pour analyser un texte poétique. *L'orientation des contenus* se manifeste sous la forme de ces synthèses qui sont effectuées avant même les échanges et des quelques rappels qui les suivent (le bain de textes a pour objectif effectif l'illustration de la définition de la poésie et l'analyse des deux poèmes de Baudelaire, la réactivation de la méthode d'analyse fraîchement acquise).

Les moments où Katherine a le plus invité les élèves à participer étaient le tour de table de début de séquence, où chacun présentait un texte qu'il considérait comme poétique, et l'interprétation de « Spleen », qui était la répétition générale de l'interrogation prochaine. Il s'agissait du seul texte que les élèves auraient l'occasion d'interpréter seuls avant de l'analyser collectivement, puisque les deux autres textes avaient été analysés d'emblée.

5.2.3 Les modalités effectivement rencontrées dans les tâches proposées

Katherine a présenté Baudelaire à travers des tableaux et des citations de Sartre, qu'elle a donné à discuter. Ce mode de fonctionnement laissait davantage présager une co-construction des apprentissages qu'une présentation d'emblée magistrale. Ensuite,

l'enseignante a présenté la poésie à travers un bain de textes qui montrait aux élèves ses différents aspects (un rapport au monde et au langage d'un sujet écrivain). Dans les faits, elle a pointé les éléments clés que les élèves n'avaient pas identifiés d'eux-mêmes et en est arrivée à dicter une définition de la poésie à l'issue de l'activité.

Katherine a dicté les diverses étapes de l'interprétation d'un texte poétique, inspirées du manuel *La poésie, à quoi ça rime ?*. Elle a analysé deux poèmes collectivement, afin de guider les élèves dans une démarche d'analyse fraîchement présentée, et elle a changé de procédé pour le dernier poème. Là, elle a laissé un temps de préparation aux élèves et n'a proposé une interprétation collective que dans un second temps. Cette dernière activité a servi à tester les élèves avant une interrogation prochaine et a été programmée de manière à ce que l'enseignante puisse partir des propositions des élèves au lieu de les orienter vers les éléments à commenter et leur donner des indices les menant aux « bonnes » réponses. Les trois analyses ont, en définitive, été réalisées collectivement et ont été guidées par l'enseignante.

Elle a organisé le travail des élèves en proposant elle-même les synthèses des caractéristiques du genre poétique et des démarches à accomplir pour interpréter un texte poétique.

5.3 Conclusion

Katherine pensait contextualiser les apprentissages des élèves en commençant sa séquence par une activité qui questionnerait leurs représentations initiales de la poésie : chacun apporterait un texte qu'il considère comme poétique et expliquerait les raisons de son choix à la classe. Katherine avait prévu d'exploiter tous les textes : de les lire, de demander au reste de la classe si ces textes les touchaient. Dans les faits, elle a résumé les représentations exprimées par toute la classe, mais n'a exploité que les poèmes qu'elle ne connaissait pas (« Animaux véloce » de Norac et de « Un coffret » de Rodenbach), que ceux qu'elle aimait particulièrement (« Demain dès l'aube » de Hugo), et que les textes de chansons pour lesquels les élèves revendiquaient le statut de

poèmes. Ayant identifié que le slam faisait partie des centres d'intérêt de la plupart des élèves, elle a défini les caractéristiques du genre poétique à partir d'une chanson de *Grand Corps Malade* plutôt que d'un poème classique.

Katherine était guidée par une finalité personnelle en proposant cette séquence. Elle s'attendait à ce que les élèves ne perçoivent pas spontanément de sens à l'enseignement de la poésie car la plupart ne lisent pas de poèmes hors de l'école, mais elle voulait tout de même tenter de leur montrer le plaisir intellectuel qu'on pouvait ressentir à la lecture de poèmes. Pourtant, elle n'a explicité qu'une finalité scolaire aux élèves : s'approprier une grille d'analyse des textes poétiques pour pouvoir répéter la procédure sur un texte de Baudelaire non vu dans le cadre d'une interrogation, et comprendre les spécificités du genre poétique dans la mesure où il s'agit d'une compétence terminale. D'ailleurs, dans les trois analyses qu'elle a organisées, les deux premières ont été considérées comme des exercices guidés permettant de comprendre la démarche, tandis que la dernière constituait une occasion de s'exercer seul (et de mesurer, ainsi, sa bonne compréhension) avant l'interrogation.

Enfin, Katherine estimait que cette matière était bien trop complexe pour constituer la matière d'un examen : elle avait donc décidé de faire uniquement une interrogation où les élèves devraient reproduire la démarche d'analyse sur un poème de Baudelaire non vu. Au cours de sa séquence, Katherine a beaucoup explicité cette complexité au moment des analyses : il fallait travailler pour pouvoir comprendre la démarche, et il était bien normal de ne pas y arriver facilement les premières fois. Elle a rassuré les élèves en leur expliquant qu'ils n'auraient pas de texte aussi « difficile » à analyser à l'interrogation. Elle a construit son dispositif en vue d'accompagner les élèves dans leur cheminement : les deux premières analyses seraient beaucoup plus guidées que la dernière, dans la mesure où il sera question de voir si les élèves sont déjà capables de réussir seuls ce type de tâche. Nous nous attendions alors à trouver effectivement beaucoup plus de guidance au cours des premières analyses que partout ailleurs, mais il est apparu que Katherine a beaucoup orienté les apports des élèves du début à la fin de la séquence (elle se trouve parmi les enseignants les plus guidants).

Katherine pensait *co-construire les contenus* au moment de l'analyse des textes, dans la mesure où elle ne présenterait pas d'emblée une analyse déjà finalisée, mais

qu'elle solliciterait les élèves. Elle est la seule enseignante que nous ayons interrogée qui ait déclaré spontanément assumer le fait de guider les élèves, au moins durant les premières analyses. Selon son point de vue, il était dans l'ordre des choses d'attirer leur regard sur les éléments à relever (à savoir les différents aspects d'un poème : sémantique, morphosyntaxique, phonologique), de leur donner des pistes pour leur montrer comment s'y prendre dans les premiers temps, de manière à leur apprendre progressivement à chercher par eux-mêmes.

Dans les faits, elle a dû se montrer plus guidante que prévu, et ce du début à la fin, même dans l'analyse de « Spleen », alors que cette activité aurait dû précisément être déléguée aux élèves. Ceux-ci ont eu l'occasion de préparer un commentaire individuellement avant l'analyse collective, mais l'enseignante a, ici aussi, imposé les topiques à discuter, donné des indices menant aux propos adéquats, voire les a amenés d'elle-même, lorsque les élèves n'y parvenaient pas. Nous avons émis l'hypothèse que l'enseignante cherchait, par ses questions, à reproduire sa propre analyse. Parfois, elle a insisté pour faire accepter une de ses hypothèses que les élèves ne partageaient pas. Dans le bain de textes aussi, elle a beaucoup imposé les topiques, et cherchait à ce que les élèves amènent des éléments précis. Katherine concentrait une grande partie des occurrences de guidance au moment des analyses et du bain de textes.

Pour définir les caractéristiques de la poésie, le mouvement du « dandysme » ou la procédure d'analyse d'un texte poétique, elle a amené d'emblée sa propre synthèse avant d'ouvrir les échanges. Ainsi, l'expérience poétique a été définie magistralement avant le bain de textes, qui au lieu d'interroger les représentations initiales des élèves, a plutôt servi à illustrer et rappeler, après coup, les caractéristiques précédemment amenées. L'enseignante a posé des questions qui dirigeaient l'échange vers les éléments relatifs à ces caractéristiques, de manière à pouvoir les invoquer. Quant au « *modus operandi* » applicable à tout texte poétique, il a été dicté aux élèves avant d'être appliqué sur des poèmes, comme chez tous les autres enseignants.

**PARTIE 4. QUELLES RELATIONS ENTRE LES
PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LA MOTIVATION DES
ELEVES ?**

Introduction

Dans cette quatrième et dernière partie, nous nous consacrerons à l'analyse de la motivation des élèves ayant assisté aux séquences que nous venons de décrire. Dans le cadre de l'étude quantitative présentée dans le premier chapitre, nous considérerons les réponses que tous les sujets ont apportées à un questionnaire (voir annexes). D'abord, nous comparerons les perceptions relatives à la contextualisation et à la co-construction des contenus ainsi que les croyances motivationnelles, selon les classes et selon le sexe des sujets. Ensuite, nous réaliserons des analyses corrélationnelles qui nous permettront de vérifier l'existence de liens entre dimensions relatives à la perception des séquences et les croyances motivationnelles des élèves. Dans ce chapitre, nos objectifs relèveront de la description des perceptions des élèves et de leurs croyances motivationnelles et, éventuellement, de la confirmation de liens entre les unes et les autres.

Le second chapitre explorera certains déterminants potentiels de la motivation des élèves, autres que leurs perceptions. Vingt-quatre élèves nous ont accordé un entretien, au cours duquel nous avons sollicité des informations sur les loisirs des sujets, sur leurs projets d'études ou leurs projets professionnels, sur leur rapport à la lecture et à la poésie. Nous avons « classé » ces sujets selon leurs « degrés motivationnels » et avons examiné en quoi les observations relatives à leur engagement en classe ou les informations précitées pouvaient expliquer leur motivation.

Le troisième chapitre visera à expliquer les résultats des comparaisons et des corrélations en considérant les déclarations d'une petite portion de l'échantillon : celles de vingt-quatre élèves évoqués dans le chapitre précédent. Nous nous pencherons sur le cas des élèves des cinq classes analysées et chercherons à repérer des tendances en ce qui concerne les effets suscités par les différents dispositifs. Nous comparerons les réponses que les élèves de chaque classe ont apporté lors des deux passations et les interrogerons à propos d'éventuelles évolutions récurrentes dans leurs perceptions et leurs croyances motivationnelles, dans l'objectif de déterminer si celles-ci sont liées

d'une quelconque manière. Nous vérifierons les hypothèses de liens entre variables, mais cette fois de manière qualitative, à partir des affirmations des élèves. Si les mêmes hypothèses sont vérifiées au niveau quantitatif et qualitatif, nous pourrions les présenter comme renforcées. Nous mettrons également en rapport les déclarations des élèves avec les observations que nous avons réalisées au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans les activités.

Chapitre 1. Etude de motivation quantitative

Avant de présenter les résultats de notre étude de motivation, il nous semble important de relater les diverses étapes relatives à la confirmation de la structure de nos variables. Les analyses factorielles ont mis au jour des modifications importantes du modèle théorique de départ, qui auront une influence non négligeable sur la formulation des hypothèses de recherche mais aussi sur l'organisation de notre travail. Certaines dimensions disparaîtront, d'autres fusionneront ensemble : les hypothèses attachées aux unes et aux autres devront être supprimées ou reformulées.

Une fois ces bouleversements identifiés et expliqués, nous présenterons les résultats des analyses statistiques réalisées sur les données. Nous avons comparé les déclarations des élèves concernant leur perception de la contextualisation et de la co-construction des contenus dans les différentes classes et il nous sera possible de « classer » celles-ci sur différentes échelles : de la moins à la plus contextualisée, de la plus guidée à la moins guidée, de la plus sollicitée à la moins sollicitée... du point de vue des élèves. Il sera intéressant de comparer cette classification à celle que nous avons-nous-même réalisée dans la partie précédente. Nous confronterons également les réponses des filles à celles des garçons d'un point de vue global, mais aussi classe par classe.

Enfin, nous en viendrons aux analyses corrélationnelles, qui constituent le cœur de notre recherche. Elles nous permettront d'identifier les liens effectifs entre les perceptions des élèves (quant à la contextualisation des apprentissages et à la co-construction des contenus) et leurs croyances motivationnelles.

1 Procédures de validation de l'instrument de mesure visant à confirmer la structure des variables

1.1 Présentation des étapes de la validation des variables

1.1.1 L'analyse factorielle

L'analyse factorielle a pour objectif d'analyser la structure des matrices de corrélations. Elle repère les items liés deux à deux et postule qu'un même facteur les explique tous à la fois. Ainsi, Dancey et Reidy (2007 : 464) donnent l'exemple d'un questionnaire ayant permis de montrer que les personnes douées pour les épreuves d'écriture l'étaient également pour celles d'arithmétique et de sciences. Un facteur commun, nommé « intelligence », y a permis d'expliquer que les mêmes sujets disposent d'habiletés si différentes.

Cette analyse est fréquemment utilisée en psychométrie pour juger de la validité d'un test ou d'une échelle. En effet, les questionnaires testent les dimensions à travers plusieurs items, et il convient de vérifier que ceux-ci mesurent effectivement la même dimension avant d'analyser les données. Si le logiciel identifie des groupes d'items liés entre eux et que ces groupes correspondent aux diverses dimensions d'un construit, alors le chercheur est assuré de la validité de son test et peut entamer un travail d'analyse. Mais les choses sont rarement si simples et il conviendra souvent de supprimer l'un ou l'autre item, que l'on pensait associé à un facteur, et qui en mesure effectivement un autre.

Les facteurs sont fréquemment comparés aux axes d'un graphique et les variables à des points autour de ces axes (Field 2005 : 621 ; Dancey & Reidy 2007 : 464-472) : la valeur d'une variable dépend de sa situation par rapport à ceux-ci. Plus elle est proche d'un axe, plus elle corrèle avec lui, et plus elle s'en éloigne, moins elle corrèle avec lui. Dans l'exemple ci-dessous, la variable « social skills » corrèle avec le facteur « sociabilité » et la variable « liar » avec le facteur « consideration ». Il s'agit d'un cas idéal, où chaque variable est associée à un seul facteur :

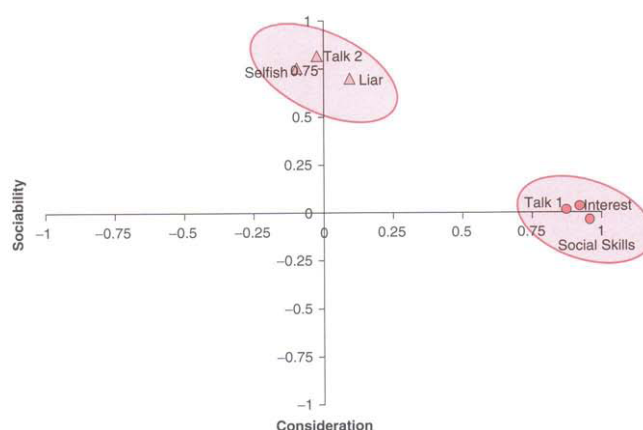


Figure 33 : Le principe de l'analyse factorielle (Field 2005 : 635)

Dans une première phase, une analyse en composantes principales donnera ce résultat brut. Ensuite, il est possible de faire légèrement bouger les axes, afin de faciliter l'adhésion des variables hésitantes à l'un ou l'autre facteur. Plusieurs « rotations » sont proposées : la perpendiculaire, qui est la plus connue et la plus courante (varimax) et l'oblique (oblimin).

Le choix de la rotation dépend de la relation théorique entre les variables. Si elles sont indépendante les unes des autres, il est logique de choisir la rotation perpendiculaire, et si elles peuvent s'influencer mutuellement, d'opter pour la rotation oblique (oblimin). Dans notre cas, la relation entre les perceptions du contexte et les croyances motivationnelles pourrait bien être réciproque : il n'est pas exclu qu'un élève jugeant le cours de français intéressant/utile/important, et se percevant habituellement compétent face aux tâches qui y sont demandées, perçoive plus facilement et plus rapidement la contextualisation et/ou la co-construction des contenus mises en place par l'enseignant. Nous avons donc opté pour la rotation « oblimin ». Le graphique ci-dessous illustre les deux types de rotations :

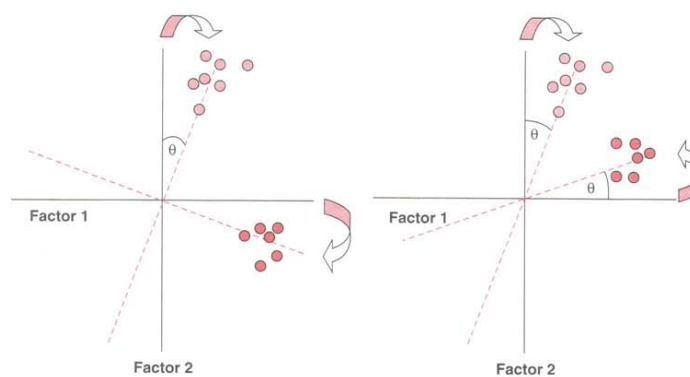


Figure 34 : Les rotations "varimax" et "oblimin" (Field 2005 : 635).

Lorsqu'on réalise une analyse factorielle, le programme de calcul statistique (nous utilisons SPSS, en ce qui nous concerne) commence par produire une matrice des composantes « avant rotation » (toujours en composantes principales, dans notre cas), qui montre une disposition pure des variables par rapport aux facteurs. Il est fréquent que certains items soient partagés entre plusieurs facteurs, et il convient de regarder si ce partage est égal (si l'item a presque la même valeur d'un côté et de l'autre) ou inégal (la valeur est plus grande d'un côté que de l'autre). Une « rotation des axes » (oblimin, dans notre cas) va fournir une autre matrice de corrélations, proposant une répartition plus claire des variables entre les facteurs, sans toutefois éliminer la double appartenance de certaines d'entre elles. La plupart des chercheurs fixent de façon tout à fait arbitraire un seuil de 0.3 ou de 0.4 (dans notre cas, il s'agira de 0.3) afin d'éliminer systématiquement ce dernier cas de figure : si un item appartient résolument à un facteur (avec une valeur supérieure à 0.3 ou 0.4) et bien moins à un autre, ou s'il ne s'associe fortement à aucun facteur, il n'apparaîtra tout simplement pas.

Sans fournir plus de détails, précisons que toutes les analyses présentées ici respectent les normes reprises dans l'ouvrage de Field (2005 : 640) : le déterminant de corrélation est toujours plus élevé que 0,00001, et la mesure KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) d'adéquation de l'échantillon est toujours supérieure à 0,5. Une mesure se situant entre 0,5 et 0,7 est qualifiée d'acceptable, entre 0,7 et 0,8 de « bonne », et au-delà de 0,8 d'« excellente ».

1.1.2 La vérification de la cohérence interne des facteurs

Après avoir effectué une analyse factorielle, il est de mise de vérifier la cohérence de l'échelle mise au jour. Un test intitulé « analyse de fiabilité » nous a fourni une valeur (un « alpha de Cronbach ») permettant de juger de la robustesse des facteurs. Selon Field (2005 : 668), qui reprend nombre de théoriciens (Cortina 1993, Kline 1999) et se fait le porte-parole d'une certaine littérature très axée sur la statistique « pure », un facteur obtenant un alpha bien inférieur à 0,7 serait non fiable, tandis qu'un alpha entre 0,7 et 0,8 serait acceptable et qu'un alpha au-delà de 0,8 témoignerait d'une grande robustesse. Dans les faits, des facteurs d'une cohérence de 0,6 à 0,7 sont assez fréquemment rencontrés dans certains articles, et sont explicitement qualifiés de suffisants par Nunally (1978). La plupart des facteurs liés à nos propres opérationnalisations, qui sont tout à fait nouvelles, se trouvent dans cette catégorie, tout en approchant les 0,7 de très près, alors que ceux relatifs aux croyances motivationnelles, qui ont été testés plusieurs fois (par Eccles, Wigfield et leur équipe, et par Sandrine Neuville 2005), révèlent un alpha supérieur à 0,7.

1.2 Validation des différentes variables

Nous développerons à présent chacune des étapes de la validation de notre instrument. Nous reprendrons en détail les analyses factorielles et les analyses de consistance interne de chaque facteur. Il n'est normalement pas de mise de relater aussi précisément ces étapes, mais dans la mesure où notre modèle s'y trouvera bousculé (certaines dimensions disparaîtront, d'autre fusionneront), il nous a semblé très important de justifier chacun de nos choix, chiffres à l'appui. Le lecteur trouvera en annexe les tableaux relatifs à chacune des étapes décrites, car nous n'avons repris ici que les plus importants pour une question de lisibilité. Néanmoins, toutes les étapes suivies seront fidèlement résumées ci-dessous.

Précisons encore que nous avons répété les mêmes procédures pour les deux passations organisées dans chacune des classes (une fois en cours de séquence, une fois en fin de séquence). Nous avons ainsi vérifié si la structure des variables était identique au temps 1 et au temps 2. Lorsque les structures différaient, nous avons effectué des analyses supplémentaires pour tenter de rétablir un équilibre (par exemple en

supprimant un item pourtant suffisamment robuste au temps 2 s'il ne l'était pas au temps 1). Il était effectivement important d'avoir des structures identiques au temps 1 et au temps 2 pour pouvoir comparer les réponses apportées par les élèves aux deux moments.

1.2.1 La contextualisation des apprentissages

1.2.1.1 Analyses factorielles exploratoires pour la première passation

L'analyse factorielle en composantes principale, effectuée à partir des réponses de 86 sujets, a permis de dégager quatre facteurs parmi les items relatifs à la « contextualisation des apprentissages » lors de la première passation (tableaux 1 et 2) et non trois, comme nous l'aurions envisagé (un pour la *référence externe*, un pour la *finalisation*, et un pour la *complexité*). Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous, les items « référence externe » et « finalisation » se mêlent les uns aux autres et se répartissent entre plusieurs facteurs. Dans le second facteur, par contre, presque tous les items liés à la complexité sont associés (1, 2 et 4), sauf le troisième, qui s'est placé avec certains items « référence externe » et « finalisation » dans le dernier facteur :

	Référence- Finalisation	Complexité	Référence- Finalisation	Indéterminé
Refext5-Les textes travaillés touchent à mes préoccupations et sentiments	,799			
Fin2-Les activités nous aideront dans des situations de la vie quotidienne	,711			
Refext4-Nous avons été amenés à jouer le rôle de professionnels	,647			
Comp4-L'enseignant nous a confrontés à des situations qui nous obligent à utiliser des infos		,686		
Comp2-Nous avons été invités à utiliser plusieurs connaissances et techniques de lecture		,627	,350	
Comp1-Les activités intégraient plusieurs apprentissages		,602		
Fin4-Le professeur nous a dit comment utiliser ce que nous avons appris		,577		
Fin3-Le professeur nous a dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre vie			,748	
Refext2-Le professeur a parlé d'événements politiques ou sociaux			,728	
Refext1-L'enseignant a donné des exemples	,379	-,311	,522	
Refext3-E n'a pas fait référence à l'actualité culturelle				-,735
Comp3-Le professeur nous a invités à combiner plusieurs approches du texte poétique			,304	,619
Fin1-J'ai compris le but des activités	,332			,447

Tableau 16 : Répartition spontanée des facteurs associés à la contextualisation lors de la 1^{ère} passation.

Nous avons alors contraint le logiciel à nous donner trois facteurs afin de voir si nous allions retrouver, cette fois, les dimensions de notre modèle (tableau 3). Nous avons constaté que, là encore, les items « référence externe » et « finalisation » étaient associés, et se divisaient entre deux facteurs. Les items « complexité » 1, 2 et 4 sont de nouveau apparus ensemble, comme dans le premier tableau. Seuls les items « Fin 4 » et « Comp3 » ne saturaient pas comment on pouvait s’y attendre, le premier se rangeant avec les items « complexités, et le second affichant une valeur bien trop faible, car inférieure à 0,3. En les supprimant tous deux, et en imposant, cette fois, une analyse à deux facteurs (tableau 4), nous avons constaté que les items « finalisation » et « référence externe » formaient bien une unité, et qu’il en allait de même pour les items « complexité » 1, 2 et 4 :

	Référence-Finalisation	Complexité
Refext1-L'enseignant a donné des exemples	,643	
Refext5-Les textes travaillés touchent à mes préoccupations et sentiments	,629	,320
Refext2-Le professeur a parlé d'événements politiques ou sociaux	,608	
Fin3-Le professeur nous a dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre vie	,573	
Fin2-Les activités nous aideront dans des situations de la vie quotidienne	,567	,368
Fin1-J'ai compris le but des activités	,471	
Refext3-E n'a pas fait référence à l'actualité culturelle		
Comp1-Les activités intégraient plusieurs apprentissages		,696
Comp4-L'enseignant nous a confrontés à des situations qui nous obligent à utiliser des informations		,671
Comp2-Nous avons été invités à utiliser plusieurs connaissances et techniques de lecture		,476
Refext4-Nous avons été amenés à jouer le rôle de professionnels	,330	,353

Tableau 17 : Analyse factorielle des items « contextualisation » forcée à deux facteurs (1^{ère} passation).

Ce tableau nous a encouragée à supprimer l’item “Ref 3”, qui présente une valeur inférieure à 0,3. Quant à Ref4, dans la mesure où sa valeur est également assez faible (bien que supérieure à 0,3) et où il se partage entre les deux facteurs, nous l’éliminerons s’il diminue la cohérence de la dimension « référence externe-finalisation », de laquelle il relève d’un point de vue théorique. Pour le reste, les items se répartissent selon la logique envisagée : les « référence externe » avec les « finalisation » d’une part, les items « complexité » d’autre part.

Nous avons vérifié la cohérence interne de chaque facteur en considérant d’abord tous les items, ensuite seulement les items retenus. Si la cohérence interne augmente avec les suppressions suggérées ci-dessous, nous serons assurée dans nos choix. Dans le

cas du facteur « référence externe-finalisation » (tableau 11), l'alpha de Cronbach, de 0.621, pourrait être légèrement plus élevé (0,628) si l'on ôtait l'item « Ref 4 ». Nous verrons ce qu'il en est lors de la seconde passation. Pour ce qui est du facteur « complexité » (tableau 14), l'alpha passe, comme attendu, de 0,509 à 0,579 si l'on supprime « comp2 ». Néanmoins, même en agissant de la sorte, cette cohérence est considérée comme « limite » et nous ne pourrions la garder que si le facteur apparaît plus robuste lors de la seconde passation.

1.2.1.2 Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation.

Sur la base des déclarations de 74 sujets, l'analyse en composantes principales a mis au jour quatre facteurs pour les items « contextualisation » (tableaux 5 et 6). Les items « finalisation » et « référence externe » sont, ici aussi, associés, que ce soit dans le premier ou le troisième facteur. Les items « complexité » se partagent entre les facteurs 2 et 4. Le quatrième facteur nous a intriguée, dans la mesure où en observant les valeurs, on pourrait supposer que c'est « Refext 3 » (dont la valeur est la plus élevée) qui attire « fin2 », item davantage associé au premier facteur, par ailleurs, ainsi que « Comp1 » et « Comp3 ».

Items « contextualisation »	Référence-Finalisation	Complexité	Référence-Finalisation	Complexité
Fin1_2	,808			
Refext1_2	,687			
Fin2_2	,629			-,498
Refext2_2	,576	,333	-,359	
Comp4_2		,790		
Comp2_2		,735		
Fin4_2		,598	,456	
Refext4_2			,846	
Fin3_2	,535		,580	
Refext5_2	,386		,455	
Refext3_2				,738
Comp1_2		,504		-,532
Comp3_2				-,500

Tableau 18 : Répartition spontanée des facteurs liées à la contextualisation (2^{ème} passation).

Sans « Refext 3 », nous obtenons toujours quatre facteurs (tableau 7), mais les items se répartissent autrement : ceux qui représentent la *finalisation* se mêlent à la catégorie des items « référence externe » dans les facteurs 1 et 3. Quant aux items « complexité », ils se répartissent toujours dans les facteurs 2 et 4. Si l'on demande au

logiciel d'analyse statistique de répartir les items en trois facteurs (tableau 8), nous ne voyons toujours pas apparaître nos trois dimensions. De nouveau, les items « finalisation » et « référence externe » semblent s'associer (« Refext 4 et 5 » attirant toujours d'autres éléments dans le troisième facteur), tandis que ceux qui relèvent de la *complexité* se rassemblent avec « Fin4 ». Afin de vérifier si les items « référence externe » et « finalisation » forment, ici également, un seul facteur (ce qui confirmerait les résultats de la première passation), nous avons forcé l'analyse à deux facteurs (tableau 9), et notre intuition s'est trouvée validée. Les items « finalisation » 1, 2 et 3 ainsi que « référence externe » 1, 4 et 5 forment bien un seul facteur. Les items « complexité » se sont également rassemblés, mais ont entraîné avec eux « Fin 4 » et « Refext 2 », que nous avons supprimés pour obtenir un résultat beaucoup plus net (tableau 10) :

	Référence- Finalisation	Complexité
Fin3_2	,719	
Fin1_2	,719	
Fin2_2	,648	
Refext1_2	,618	
Refext5_2	,556	
Refext4_2	,541	
Comp4_2		,801
Comp2_2		,726
Comp1_2		,674
Comp3_2		,389

Tableau 19: Analyse factorielle des items "contextualisation" forcée à deux facteurs (2ème passation).

1.2.1.3 Analyse de la consistance interne de l'échelle

1.2.1.3.1 *Contexte externe (référence externe et finalisation)*

Au temps 1, les items « finalisation » 1, 2, 3 et « référence externe » 1, 2, 4 et 5 forment un facteur suffisamment cohérent : l'alpha de Cronbach atteint la valeur 0,621 (tableau 13). Comme nous pouvons le constater, nous ne saurions que légèrement renforcer cette cohérence (0,628) en sacrifiant « refext4 » (tableau 11). Au temps 2 (73

sujets), fin 1, 2, 3 ainsi que ref 1, 4 et 5 forment un facteur un peu plus cohérent, avec un alpha de Cronbach de 0,680, qu'on ne saurait élever d'aucune manière (tableau 12).

Cependant, dans la mesure où supprimer « refext 2 » au temps 1 donne au facteur une cohérence très limite de 0,590, nous avons décidé de le conserver dans les deux passations. Nous avons effectivement plus de sujets au temps un et conserver cet item au temps deux ne baisse que très peu la cohérence (0,667 seulement, au lieu de 0,680).

Nous conserverons donc les items « référence externe » 1, 2, 4, 5 ainsi que les items « finalisation » 1, 2 et 3 :

Refext1- L'enseignant a donné des exemples concrets, tirés de la vie quotidienne

Refext2- Le professeur n'a pas parlé d'événements politiques ou sociaux (faits d'actualité...)

~~Refext3- Le professeur n'a pas parlé de l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique).~~

Refext4- Nous avons été amenés à jouer le rôle de professionnels (poètes, critiques littéraires...)

Refext5- Les textes travaillés touchent à mes préoccupations et sentiments

Fin1- J'ai compris le but des activités que nous avons réalisées

Fin2- Les activités d'interprétation de textes poétiques que nous avons effectuées nous aideront dans des situations de la vie quotidienne (interprétation de poèmes, de chansons...).

Fin3- Le professeur nous dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre vie aujourd'hui (personnelle, sociale, culturelle...).

~~Fin4- Le professeur nous a dit comment utiliser dans le cadre de lectures personnelles ce que nous avons appris~~

1.2.1.3.2 Complexité

Les items « complexité » 1,2 et 4 forment un facteur lors des deux passations (tableaux 14 et 15). Mais la cohérence de ce facteur est discutable dans les deux cas, puisque l'alpha ne s'élève qu'à 0,482 au temps 1, et à 0,526 au temps 2. Signalons toutefois que la suppression de l'item « Comp 2 » au temps 1 ne permet d'atteindre qu'un alpha légèrement plus conséquent, mais pas suffisant pour considérer ce facteur comme plus robuste (0,517). De plus, supprimer cet item au temps 2 ferait baisser l'alpha de 0,526 à 0,468.

Face à un tel cas de figure, nous pourrions soit conserver cette dimension uniquement au temps 2 (et nuancer fortement nos observations), soit purement et

simplement la supprimer. Nous opterons pour la seconde solution parce que cette dimension représente beaucoup moins la *contextualisation* que la *référence externe* ou la *finalisation* dans la mesure où, à l'école, les tâches ne sauraient être si *complexes* que dans un contexte professionnel, même artistique. Nous montrerons ultérieurement qu'écrire des poèmes en classe ne donne pas l'impression aux élèves d'être de véritables poètes. Lire un poème comme un critique littéraire ou comme un poète leur semble également bien loin de leurs pratiques. Dans les séances filmées, ils sont effectivement très guidés dans cet exercice et ne s'exercent à l'autonomie que dans la classe de Caroline. Se sentant limités dans leurs capacités de lecture et d'écriture, les élèves considèrent l'écriture d'un poème tout au plus comme un jeu. Cela n'est sans doute pas étranger au fait que les professeurs eux-mêmes présentent cette activité comme ludique : elle sert tantôt à entrer en poésie, tantôt à « exprimer ses sentiments », tantôt à développer la créativité que ce type de texte implique, tant pour le lire que pour l'écrire.

1.2.2 La co-construction des contenus

1.2.2.1 Analyses factorielles exploratoires pour la première passation

L'analyse statistique a spontanément proposé trois facteurs à partir des réponses de 109 sujets (tableaux 16 et 17). Nous constatons que les items "invitation" et "exploitation" apparaissent ensemble et se répartissent dans les deux premiers facteurs. Les items « structuration » semblent se rassembler dans le dernier :

Items « co-construction des contenus »	Invitation-Exploitation	Invitation-exploitation	Structuration
Invcoco2-Quand un élève a posé une question, le professeur l'a écouté	,752		,306
Expl3-L'enseignant a accordé de l'importance à ce que les élèves disaient	,718		
Invcoco3Quand un élève a fait une proposition, le professeur l'a invité à la développer	,713		
Expl2-Nous avons construit le contenu du cours avec l'enseignant	,532	-,527	,400
Stru3-Le professeur a clairement attiré notre attention sur des points importants de la matière	,519		,311
Invcoco1-L'enseignant nous a encouragés à prendre la parole, proposer des hypothèses	,384	-,356	,309
Expl1-Quand un élève a proposé une idée, le professeur l'a intégrée		-,870	
Invcoco4-Quand un élève a fait une proposition qu'ils ne savait pas développer, il invite d'autres élèves à l'aider.	,428	-,462	,373
Stru2-Le contenu des séances a comporté des étapes claires			,788
Stru1_J'ai bien perçu la progression dans la démarche			,604
Stru4-Le professeur sait clairement où il veut en venir	,504		,506

Tableau 20 : Répartition spontanée des facteurs associés à la co-construction des contenus (1ère passation).

Nous avons forcé l'analyse à deux facteurs afin de confirmer ou d'infirmer notre première impression, selon laquelle les items « invitation » et « exploitation » forment un seul facteur, et les items structuration un autre facteur. Le tableau obtenu (tableau 18) a pointé deux anomalies. D'abord, « Stru 3 » se rangeait dans le premier facteur, avec les items "invitation" et "exploitation". Ensuite, « Expl1 » se partageait de manière presque égale entre les deux facteurs. Nous avons refait la même opération sans « Stru 3 » (tableau 19) qui, lui, pouvait être supprimé sans hésitation et nous avons constaté que « Expl 1 » avait regagné la place qui était la sienne. Deux facteurs ont ainsi été identifiés : le premier associe tous les items « invitation » et « exploitation » et le second tous les items « structuration » 1, 2 et 4 :

Items « co-construction des contenus »	Invitation-Exploitation	Structuration
Invco2-Quand un élève a posé une question, le professeur l'a écouté	,702	
Expl2-Nous avons construit le contenu du cours avec l'enseignant	,683	
Invco3Quand un élève a fait une proposition, le professeur l'a invité à la développer	,676	
Expl3-L'enseignant a accordé de l'importance à ce que les élèves disaient	,621	
Invco4-Quand un élève a fait une proposition qu'ils ne savait pas développer, autres élèves	,559	
Expl1-Quand un élève a proposé une idée, le professeur l'a intégrée	,508	-,452
Invco1-L'enseignant nous a encouragés à prendre la parole, proposer des hyp	,486	
Stru4-Le professeur sait clairement où il veut en venir		,654
Stru2-Le contenu des séances a comporté des étapes claires		,643
Stru1-J'ai bien perçu la progression dans la démarche		,631

Tableau 21 : Analyse factorielle des items "co-construction" forcée à deux facteurs (1ère passation).

1.2.2.2 Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation

L'analyse factorielle a pris en compte 101 sujets a distingué trois facteurs (tableaux 20 et 21), sans que nous retrouvions de manière claire les dimensions « invitation », « exploitation » et « structuration ». Les items relatifs à la *structuration* apparaissent bien ensemble dans le facteur 2. Quant aux items "exploitation" et "invitation", ils apparaissent très liés, mais se répartissent dans les facteurs 1 et 3 :

Items « co-construction »	Invitation-Exploitation	Structuration	Invitation-Exploitation
Invcoco3_2	,819		
Expl3_2	,794		,403
Invcoco4_2	,701		
Invcoco2_2	,644		
Stru2_2		,808	
Stru4_2		,767	
Stru3_2	,537	,604	
Stru1_2	,540	,553	
Expl2_2			,779
Invcoco1_2	,557		,631
Expl1_2			,601

Tableau 22 : Répartition spontanée des facteurs "co-construction" lors de la 2ème passation.

Nous avons alors forcé l'analyse à deux facteurs (tableau 22) afin de voir si nous allions retrouver la même configuration que celle rencontrée dans la première passation :

Items « co-construction »	Invitation-Exploitation	Structuration
Expl3_2	,807	
Invcoco3_2	,765	
Invcoco1_2	,732	
Invcoco4_2	,669	
Expl1_2	,595	
Invcoco2_2	,503	,490
Expl2_2	,503	
Stru2_2		,837
Stru4_2		,673
Stru1_2		,669
Stru3_2	,552	,648

Tableau 23 : Analyse factorielle des items "co-construction" forcée à 2 facteurs (2ème passation).

De fait, l'item « Invcoco 2_2 » se place presque de manière égale dans les deux facteurs. Il conviendra peut-être, par conséquent, de le supprimer. L'item « Expl 2 » a, lui aussi, une valeur bien faible. Les analyses de cohérence interne nous aideront à statuer sur le sort de ces deux items.

1.2.2.3 Analyse de la consistance interne de l'échelle

1.2.2.3.1 *Invitation-Exploitation*

Au premier temps (tableau 23), tous les items « invitation » et « exploitation » forment un facteur suffisamment cohérent (alpha 0,681). Dans la seconde passation (tableau 24), le facteur composé de tous ces items obtient un alpha de 0,766. Dans la mesure où ôter « expl2 » n'augmenterait que légèrement la cohérence au temps2 (l'alpha passerait de 0,776 à 0,772), et la diminuerait encore davantage au temps 1 (puisqu'il passerait de 0,681 à 0,629), nous avons décidé de conserver l'ensemble des items :

Degré d'invitation à la co-construction des contenus :

Invcoco1- L'enseignant nous a encouragés à prendre la parole, à proposer des hypothèses de lecture

Invcoco2- Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a écouté

Invcoco3- Quand un élève a fait une proposition, le professeur l'a invité à la développer, à aller plus loin

Invcoco4- Quand un élève a fait une proposition qu'il ne savait pas développer, l'enseignant a invité d'autres élèves à l'aider plutôt que de donner lui-même la réponse

Degré d'exploitation des apports des élèves :

Expl1- Chaque fois qu'un élève a proposé une idée, le professeur l'a intégrée dans la suite des activités (en la notant au tableau, en en faisant le point de départ d'une réflexion commune...)

Expl2- La plupart du temps, nous avons construit le contenu du cours avec l'enseignant

Expl3- L'enseignant a accordé de l'importance à ce que les élèves disaient

1.2.2.3.2 *Structuration de la guidance*

L'ensemble des trois items retenus pour la *structuration de la guidance* au temps 1 (111 sujets) apparaît insuffisamment cohérent, avec un alpha de 0,459 (tableau 25). Lors de la seconde passation, par contre, il obtient un alpha de 0,632, ce qui est tout à fait suffisant.

Nous décidons de conserver les trois items de cette dimension malgré tout, mais nous nuancerons nos propos lorsque nous analyserons les questionnaires de la première passation.

Voici, donc, les items conservés :

Stru1- J'ai bien perçu la progression dans la démarche que le professeur nous a proposée.

Stru2- Le contenu de la séance a comporté des étapes claires

~~Stru3- Le professeur a attiré clairement notre attention sur les points importants de la matière~~

Stru4- Selon moi, le professeur sait précisément où il veut en venir à propos des contenus à apprendre (cet adverbe induit plus l'idée d'orientation des contenus, à mon sens)

1.2.3 Les croyances motivationnelles

1.2.3.1 Analyses factorielles exploratoires pour la première passation

L'analyse factorielle a spontanément identifié 6 facteurs sur la base des déclarations de 103 sujets (tableaux 27 et 28).

Nous avons forcé l'analyse à deux facteurs et avons constaté que les items relatifs à la valeur perçue et à l'attente de réussite se démarquaient bien les uns des autres (tableau 29).

Nous avons analysé séparément les items « valeur perçue » et les items « *expectancy* ». Les items cout se mêlent spontanément à tous les facteurs (tableau 30), effectuons la même analyse sans eux (tableau 31). Comme « Uti 1 » forme un facteur à lui seul, nous avons forcé l'analyse à trois facteurs (tableau 32), ce qui nous a permis de retrouver nos trois dimensions :

Items « valeur perçue »	Importance	Intérêt	Utilité
Imp2	,826		
Imp1	,801	-,411	,511
Imp3	,728		,548
Imp4	,530	-,529	
Int2_1		-,824	
Int3_1		-,805	
Int1	,567	-,758	
Int4		-,730	,452
Uti3			,885
Uti2		-,408	,853
Uti4	,420	-,416	,711
Uti1_1			,423

Tableau 24 : Analyse factorielle des items "valeur perçue" forcée à 3 facteurs (1ère passation)

Les items « *expectancy* » n'ont pas pu être analysés car un seul composant a été extrait (tableau 33).

1.2.3.2 Analyses factorielles exploratoires pour la seconde passation

Sur base des réponses de 96 sujets (tableau 34), les analyses factorielles ont isolé quatre facteurs (tableau 35) :

Items « valeur perçue »	Intérêt-Coût	Utilité-Coût	Coût	Importance
Int1_2	,823	-,400		
Int3_2	,757			,323
Int2_2	,755			
Int4_2	,699	-,410		,329
Cout3_2	,688	-,409		
Imp3_2	,507	-,493		,491
Uti3_2	,395	-,853		
Uti2_2		-,821		
Uti4_2		-,736		
Imp1_2	,456	-,626	-,552	
Cout3_2	,551	-,606		
Cout1_2	,522	-,605	-,515	
Cout2_2			,723	
Uti1_2	,329	-,353	-,577	-,307
Imp2_2				,784
Imp4_2	,516			,646

Tableau 25 : Répartition spontanée des facteurs "valeur perçue" lors de la 2ème passation.

Comme les items « coût » se mélangent à tous les autres, nous les supprimerons, comme dans la passation 1. Nos dimensions apparaissent dès lors bien clairement : le facteur 1 regroupe les items « intérêt », le 2 les items « utilité », et le dernier les items « importance ». Toutefois, il convient de supprimer « imp1 », qui se range principalement avec les items « utilité » :

Items « valeur perçue »	Intérêt	Utilité	Importance
Int1_2	,839	,403	
Int2_2	,820		
Int3_2	,764		,316
Int4_2	,724	,409	,321
Uti3_2	,385	,865	
Uti2_2		,852	
Uti4_2		,742	
Uti1_2	,323	,421	
Imp2_2			,774
Imp4_2	,511		,686
Imp3_2	,461	,457	,567

Tableau 26 : Analyse factorielle des items "valeur perçue" forcée à 3 facteurs (2ème passation).

Notons toutefois que le facteur « importance » semble moins robuste que les autres, dans la mesure où deux des items sont attirés par ceux qui relèvent de *l'intérêt*.

Pour ce qui est de l'*expectancy*, nous la retrouvons sous la forme de deux facteurs distincts (tableau 38). Les items 2 et 4 forment un facteur, et le troisième en forme un à lui seul, entraînant peut-être l'item 1 avec lui. Sans « Expect3 » (tableau 39), nous retrouvons effectivement le même cas de figure que dans la première passation : le logiciel, n'ayant détecté qu'un facteur, n'a pu effectuer de rotation.

1.2.3.3 Analyse de la consistance interne de l'échelle

1.2.3.3.1 *Intérêt*

Au temps un (avec 103 sujets) , l'hypothèse selon laquelle les 4 items forment un facteur est confirmée. La cohérence interne, de 0, 798, peut être considérée comme très forte (tableau 40). Au temps deux (avec 96 sujets), la cohérence l'est tout autant, avec un alpha de 0, 805 (tableau 41). Nous conserverons donc l'ensemble des items pour les deux passations :

- Int1- J'ai pris du plaisir à participer au cours
- Int2- La manière dont ce cours était donné était ennuyeuse
- Int3- J'ai dû me forcer pour rester attentif et actif à ce cours
- Int4- Le temps a passé vite

1.2.3.3.2 *Utilité*

Lors de la première passation, les quatre items forment un facteur très cohérent d'un alpha de 0,697 (tableau 42), qui pourrait l'être encore davantage sans « Uti1 » (0,780). Au temps 2 (tableau 43), nous pouvons observer un cas de figure similaire : l'alpha de Cronbach, sans « Uti1 » s'élève à 0,787 au lieu de 0,704. Nous conserverons donc les items 2, 3 et 4 :

- ~~Uti1- Ce cours m'a semblé inutile par rapport à mes projets d'étude future (et de profession)~~
- Uti2- Je pourrai tirer profit de ce cours dans ma vie hors de l'école
- Uti3- Ce que j'ai appris dans ce cours me sera utile dans le cadre de mes loisirs (lecture pour le plaisir, interprétation de chansons...)
- Uti4- Les activités qui m'ont été proposées me serviront d'une manière ou d'une autre dans ma vie future

1.2.3.3.3 *Importance*

Pour l'importance aussi, les quatre items forment un facteur au temps 1 (tableau 44), avec un alpha de Cronbach de 0,741. Au temps 2 (tableau 45), le facteur obtenu est finalement beaucoup moins robuste si l'on ôte « imp1 » (0,610) que si on le garde (0,673), comme dans la première passation qui comprend plus de sujets. Tout bien considéré, ôter « imp1 » dans la première passation affaiblirait aussi considérablement le facteur (alpha de 0,653 au lieu de 0,741)... Nous conserverons finalement tous les items « importance » :

Imp1- Je serais très déçu d'avoir un échec à l'évaluation relative à cette matière (définition du poème, méthode d'interprétation...)

Imp2- Pour moi, ne pas avoir compris la matière de ce cours serait très grave

Imp3- Il a été important pour moi de parvenir à interpréter individuellement les poèmes proposés

Imp4- Il est important pour moi de me prouver que je suis capable d'interpréter un poème

1.2.3.3.4 *Expectancy*

Cette dimension ne se retrouve qu'au temps un (110 sujets), à travers deux items seulement (1 et 4), avec un alpha de 0,609 (tableau 46). Si l'on conserve tous les items, nous obtenons un alpha de 0,480, que l'on peut élever à 0,608 sans « expect2 », puis à 0,609 sans « Expect3 ». Au temps 2 (tableau 47), la cohérence est nettement moins importante, avec un alpha d'à peine 0,414, que l'on peut monter à 0,506 si l'on supprime « Expect 3 » :

Nous n'analyserons cette dimension qu'au temps 1. Vu le faible gain qu'occasionnerait la suppression du troisième item, nous avons décidé de le conserver :

- 1) J'ai eu l'impression de parvenir à interpréter les différents poèmes proposés lors de cette séance
- ~~2) Même si je fais des efforts, il y aura toujours des poèmes que je ne saurai pas interpréter~~
- 3) Je pense que je ne devrai pas travailler beaucoup pour réussir l'interrogation / la partie d'examen relative à cette matière
- 4) Si je fais les efforts requis, je serai capable d'interpréter un texte poétique à la fin de la séquence

1.3 Modification des variables

Notre modèle théorique s'est trouvé fortement bousculé par les analyses factorielles, surtout en ce qui concerne la *contextualisation*. La *complexité* n'est pas apparue comme un facteur suffisamment robuste, et nous avons dû la supprimer. Quant à la *référence externe* et la *finalisation*, elles ne forment statistiquement qu'un seul facteur, noyau dur de la contextualisation.

Du côté de la co-construction, la *structuration de la guidance* est bien apparue comme un facteur, mais un facteur relativement faible lors de la première passation. Toutes les remarques que nous ferons à son sujet devront donc être nuancées. Quant à *l'invitation* et *l'exploitation*, elles ne forment qu'un seul facteur dans l'esprit des élèves, et c'est finalement assez logique : lorsqu'un enseignant encourage la participation des élèves, on peut s'attendre à ce qu'il tienne compte de leurs apports.

Nous venons d'opérationnaliser les variables sur la base de données produites lors des deux passations des questionnaires (au temps 1 et au temps 2). Nous nous consacrerons à présent à un certain nombre d'analyses de comparaisons des réponses selon les classes (quelles sont les perceptions les plus prégnantes dans chacune des classes ?), selon le sexe des sujets (les filles et les garçons ont-ils perçu les différentes variables d'une manière identique ?), et selon les passations (peut-on noter une évolution dans les réponses des élèves au temps 1 et au temps 2 ?).

2 Comparaison des moyennes obtenues pour chaque facteur

Nous avons effectué deux types d'analyses en termes de comparaison de moyennes. Nous avons d'abord comparé les réponses apportées par plusieurs groupes au même questionnaire en effectuant une analyse statistique appelée « anova ». D'une part, nous avons opposé les élèves des différentes classes les uns aux autres. D'autre part, nous avons confronté les garçons et les filles. Plusieurs analyses ont en effet confirmé que les élèves féminines et les élèves masculins ne percevaient pas les tâches de la même manière (Eccles et al. 1990, Lafontaine 2003, Schunk & Pajares 2002, Wigfield & Eccles 2002 ; Wigfield et al. 2002). Le test d'homogénéité des variances nous a simplement indiqué s'il existait véritablement une différence entre les différents

groupes pour chaque variable. Pour connaître les groupes significativement différents les uns par rapport aux autres, nous avons réalisé une autre analyse : le test des comparaisons multiples de Bonferroni.

Nous avons ensuite cherché à savoir si les mêmes sujets avaient répondu de manières différentes aux mêmes questions lors des deux passations (en cours de séquence et en fin de séquence), à travers une analyse intitulée « T-test ». Ce test peut être utilisé quand on compare uniquement deux moyennes (au-delà de deux moyennes, on s'oriente vers l'anova) : s'il s'agit de moyennes relatives à deux groupes différents (comme les garçons et les filles), on effectuera un « test d'échantillons indépendants », et s'il s'agit de moyennes liées aux mêmes sujets (réponses au temps 1 et au temps 2), on choisira le « test d'échantillons appariés ».

2.1 Selon les classes

Pour rendre les résultats intelligibles pour le lecteur, il importe de décrire brièvement comment fonctionne l'analyse « anova ». Cette analyse cherche à déterminer si les réponses apportées par plusieurs groupes sont identiques (les variances sont alors homogènes) ou différentes (les variances ne sont alors pas homogènes). Il convient d'observer un chiffre dans la colonne « signification » : s'il est inférieur ou égal à 0,05, il existe une différence significative entre les groupes. Dans le résultat ci-dessous, nous constatons que les cinq classes ont répondu de manière différente en ce qui concerne la *contextualisation*, dans la mesure où 0,024 est inférieur à 0,05 :

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Contextualisation1	Inter-groupes	4,419	4	1,105	2,959	,024
	Intra-groupes	36,591	98	,373		
	Total	41,010	102			

Tableau 27 : Exemple d'analyse "anova" : le cas de la contextualisation au temps 1.

2.1.1 Comparaison des moyennes dans les différentes classes

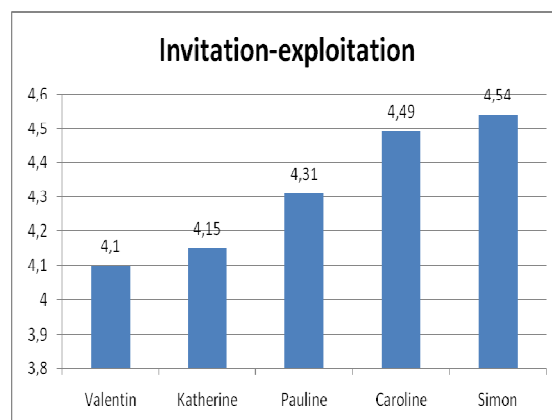
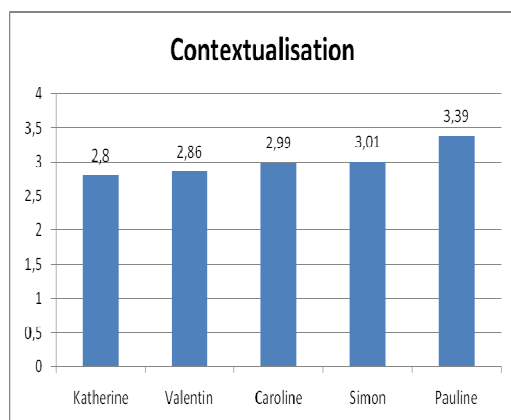
2.1.1.1 Première passation

L'analyse « anova » (tableau 48a) nous a révélé des différences remarquées à tous les niveaux, sauf en ce qui concerne la *structuration* et l'*expectancy*. Le test des comparaisons multiples de Bonferroni (tableau 48b) a permis de repérer les classes dont les réponses divergeaient de manière significative entre elles.

Du point de vue de la *contextualisation*, la classe de Pauline se distingue significativement de celles de Katherine et Valentin. Si l'on observe les moyennes de plus près, on peut constater que Pauline, Caroline et Simon semblent davantage contextualiser les apprentissages aux yeux de leurs élèves que Katherine ou Valentin aux yeux des leurs (tableau 48b).

Au niveau de l'*invitation-exploitation*, des différences significatives apparaissent entre Valentin et Caroline, Katherine et Simon, ainsi que Valentin et Simon. Les moyennes des réponses semblent indiquer que d'après leurs classes respectives, les premiers seraient ceux qui sollicitent davantage les apports des élèves et qui les exploitent le plus, et Katherine et Valentin ceux qui le font le moins. Pauline se trouve dans un entre-deux qui fait qu'elle n'apparaît pas clairement dans l'un ou l'autre (voir graphique ci-dessous).

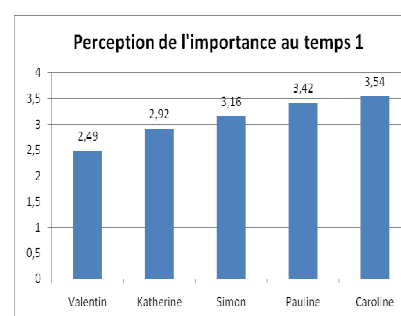
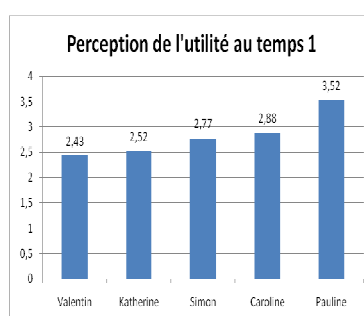
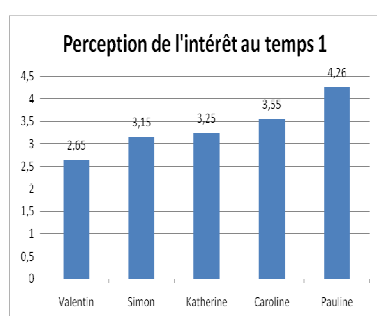
Enfin, pour ce qui est de la *structuration des contenus*, aucune différence n'apparaît entre les professeurs, les moyennes oscillant entre 3,90 (pour Katherine) et 4,30 (pour Pauline). La plupart des élèves estiment donc, de manière unanime, que leur professeur oriente et structure leurs apports.



Pour ce qui est des croyances motivationnelles des élèves, des différences significatives sont apparues au niveau de *l'intérêt*, de *l'utilité* et de *l'importance*. Les élèves de Pauline et de Caroline se sont déclarés plus intéressés par les activités proposées que ceux de Katherine, Simon et Valentin. Le graphique ci-dessous montre que Pauline et Valentin se situent aux deux extrêmes, mais qu'une différence notable apparaît également entre les déclarations des élèves de Caroline et Valentin.

Les classes de Pauline et de Caroline sont également celles qui perçoivent le plus *l'utilité* des activités, et celle de Valentin est celle qui la perçoit le moins. Des différences significatives opposent les élèves de Pauline à ceux de Katherine et Valentin.

En ce qui concerne *l'importance*, les classes de Pauline et Caroline s'opposent à nouveau à celle de Valentin : les deux premières en identifient beaucoup plus que la dernière. On ne peut pas vraiment dire que les classes de Pauline et Katherine perçoivent beaucoup d'*utilité* et d'*importance* (puisque la moyenne des réponses se situe vers le 3, signifiant « je ne sais pas ») : nous devrions plutôt dire que la classe de Valentin en perçoit particulièrement peu (la moyenne des réponses se situant entre « pas d'accord » et « je ne sais pas »).



Nous pouvons retenir de cette comparaison que Pauline et Caroline sont presque systématiquement opposées à Valentin : les croyances motivationnelles des élèves de ces deux enseignantes sont plus élevées que celles des autres et on remarque que ces mêmes élèves sont aussi ceux qui identifient le plus clairement la présence de *contextualisation* et d'*invitation-exploitation*. Ceux de Valentin, au contraire, se déclarent moins motivés, mais repèrent également moins de *contextualisation* et d'*invitation-exploitation* que ceux des deux autres enseignantes. Quant à Katherine et Simon, ils se trouvent dans un entre-deux. Les élèves de Katherine déclarent observer peu de *contextualisation* (et s'opposent de manière significative à ceux de Pauline) et peu d'*invitation-exploitation* (et s'opposent à ceux de Simon et Caroline) et, peut-être en réponse à cela, perçoivent particulièrement peu l'*utilité* des activités proposées. Les élèves de Simon identifient beaucoup d'*invitation-exploitation*, mais ne se démarquent en aucune manière au niveau de leurs croyances motivationnelles.

2.1.1.2 Seconde passation

Lors de la seconde passation, des différences notables ont été identifiées entre les quatre classes⁴¹, en ce qui concerne la perception de l'*invitation-exploitation*, de la *structuration*, et de l'*intérêt* des activités proposées (tableaux 49a et 49b). Si tous les élèves ont l'impression d'avoir été sollicités, et d'avoir vu leurs apports exploités (les moyennes des différentes classes tournent autour des réponses « d'accord » voire « tout à fait d'accord »), une analyse « anova » nous a permis de repérer une différence significative entre la classe de Valentin et toutes les autres classes.

Les élèves de Valentin sont moins unanimes que les autres en ce qui concerne la perception de l'*invitation-exploitation*, puisque la moyenne de leurs réponses se situe entre 3 (je ne sais pas) et 4 (d'accord). Ceci peut être expliqué par la nature même des activités proposées par chacun lors de la dernière séance, au cours de laquelle les élèves ont rempli le second questionnaire.

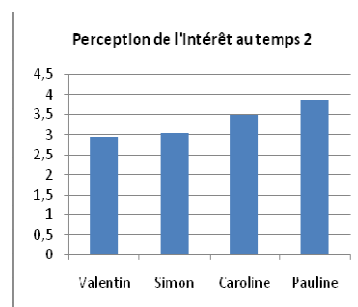
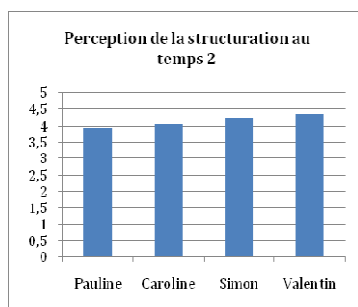
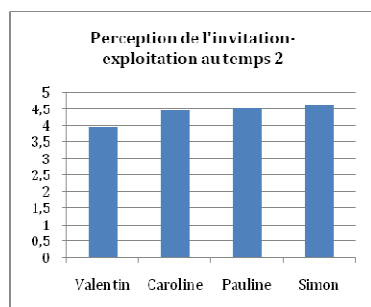
A la fin de la séquence de sa séquence, nous avons effectivement relevé beaucoup plus de moments magistraux que chez les autres enseignants : l'interprétation

⁴¹ Pour rappel, les élèves de Katherine n'ont rempli le questionnaire qu'une seule fois : nous n'avons donc pas de données à analyser en ce qui les concerne pour la seconde passation.

de « La terre est bleue » a été très guidée (les questions de Valentin ne suscitaient que des apports très ponctuels) et le professeur l'a terminée entièrement seul. Les autres enseignants ont davantage sollicité les élèves : Simon a interprété collectivement « L'art poétique » de Verlaine, Pauline a demandé aux élèves de chercher les caractéristiques du mouvement surréaliste dans les textes du corpus, et ensuite de définir la poésie, et Caroline a terminé sa séquence sur une analyse collective d'articles de presse débouchant sur un débat où chacun a dû s'exprimer.

Pour ce qui est de la *structuration*, les classes de Pauline et Valentin se distinguent significativement l'une de l'autre. Valentin, mais également Caroline et Simon seraient plus clairement perçus comme guidants et organisés que Pauline. Celle-ci a effectivement été la seule à déléguer aux élèves la recherche des caractéristiques du courant poétique étudié lors de la dernière séance, alors que les trois autres enseignants ont proposé une analyse de texte guidée (des poèmes dans le cas de Valentin et Simon, des articles de presse pour ce qui est de Caroline).

Enfin, les élèves de Pauline et de Caroline se sont déclarés résolument plus intéressés que ceux de Valentin. La moyenne de tous les enseignants se situe entre 3 (je ne sais pas) et 4 (d'accord), alors que celle de Valentin se situe entre 2 (pas d'accord) et 3 (je ne sais pas).



Retenons qu'ici aussi, les élèves de Pauline et Caroline, qui perçoivent plus d'*invitation-exploitation* que les autres, se déclarent plus intéressés, alors que c'est tout le contraire pour ceux de Valentin, qui en perçoivent moins. Quant à la *structuration de la guidance*, qui ne permettait pas de comparer les enseignants au temps 1, elle oppose à

présent, tout particulièrement, Valentin et Pauline. Ceci est probablement dû aux activités de différentes natures proposées chez les uns et chez les autres.

2.1.2 Comparaison des moyennes aux temps 1 et 2 chez chaque enseignant

Nous avons réalisé un « t-test », ou « test des mesures répétées » pour comparer les réponses d'un même sujet à une même enquête, à des moments différents. La démarche est identique à celle de l'anova, si ce n'est que dans ce cas-ci, les échantillons sont « appariés », ou similaires : l'enquête est basée sur les mêmes groupes (et non des groupes différents), mais à deux moments de la séquence. Si le résultat obtenu est inférieur ou égal à 0,05, ici aussi, nous devons conclure qu'il existe une différence significative entre les deux réponses d'un même groupe.

Pour la classe de Pauline (tableau 50), seule la *contextualisation* semble être perçue de manières différentes aux temps 1 et 2. Si l'on observe les moyennes (3,3961 et 3,0455), nous constatons que les élèves ont perçu plus clairement la *contextualisation* au temps 1. Cela s'explique sans doute du fait de la différence entre les activités proposées en début et en fin de séquence. La première passation a été organisée après deux séances consacrées à des jeux poétiques surréalistes, où l'enseignante a tenté de faire entrer les élèves dans cette culture toute particulière. Quant à la seconde passation, elle a eu lieu après l'interprétation de textes poétiques et la recherche des caractéristiques surréalistes, qui sont des activités plus « scolaires », où il est question de construire de la matière. Cette modification dans les perceptions du contexte semble avoir occasionné une augmentation de l'*utilité* et de l'*importance* des activités aux yeux des élèves.

Les élèves de Caroline (tableau 51) ont perçu plus de *contextualisation* au temps 2, et ont aussi déclaré avoir saisi davantage l'*utilité* des tâches proposées. Cela s'explique sans doute du fait que le projet qui les a mobilisés tout au long de la séquence (composer une anthologie ou analyser un recueil) vient d'être terminé, et leur a montré, après coup, l'utilité de toute la préparation faite en classe : l'explication de la démarche d'analyse, la visite en bibliothèque pour leur apprendre à chercher de l'information, les séances d'accompagnement différencié...Par contre, ils en ont davantage perçu l'*intérêt* et l'*importance* des activités au temps 1. Nous ne pouvons expliquer pourquoi l'*importance*

et l'*intérêt* ont été mieux perçus au temps 1 : les entretiens nous permettront sans doute de le faire.

Les élèves de Valentin (tableau 52) ont perçu plus de *contextualisation* au temps 2, et y ont également accordé plus d'*importance* aux activités. Peut-être parce que l'analyse de « La terre est bleue » (Eluard), poème présenté comme « pratiquement obscur », a montré a posteriori la finalisation des activités précédentes (application d'une grille d'analyse sur un autre poème, réflexion sur le processus d'interprétation) et que cette toute dernière analyse a été ressentie comme une « répétition générale » de l'interrogation ou de la question d'examen qui arriverait prochainement. Mais il s'agit là d'hypothèses, que seuls les entretiens pourraient vérifier.

Les élèves de Simon (tableau 53) ont répondu de manière comparable aux deux moments. Mais les activités proposées tout au long de la séquence ont été assez similaires : il s'agissait toujours d'interpréter des textes poétiques de la même façon. Les quelques variations observées n'ont apparemment pas été relevées par les élèves : chercher le sens d'un poème, y rechercher les caractéristiques du courant symboliste, les analyser d'emblée collectivement ou bien commencer par y réfléchir individuellement par petits groupes avant de mettre en commun les observations.

2.2 Selon le sexe

Eccles a longtemps étudié les différences entre garçons et filles au niveau des croyances motivationnelles, et plus particulièrement en ce qui concerne le sentiment de compétence. Elle a ainsi montré que les élèves tendaient à s'accorder aux croyances stéréotypées selon laquelle certaines activités relèvent plus du genre féminin ou masculin. Ainsi, les garçons se disent plus compétents en mathématiques, en sciences et en éducation physique, alors que les filles déclarent avoir plus de facilités au cours d'Anglais (langue maternelle) et lors des tâches de lecture (Wigfield & Eccles 2002 ; Wigfield, Battle, Solomon, & Eccles 2002).

Schunck et Pajares ont montré, eux aussi, qu'il existait des domaines généralement attribués à l'un des sexes, et que les élèves se conformaient à ses croyances. Ainsi, les garçons avaient plus confiance en eux en mathématiques, en sciences et en informatique,

et les filles se sentaient plus à l'aise dans le domaine des lettres et des arts (Schunk & Pajares 2002). Il a même été montré que cette accommodation s'accroît au fil du temps (Wigfield, Eccles, & Pintrich 1996). Dans la mesure où Ryan et Deci (2000) ont lié les croyances relatives à la compétence et à l'intérêt, nous pourrions nous attendre à ce que les filles, qui se sentent plus compétentes en lecture, s'y intéressent davantage.

2.2.1 Analyses au niveau de l'ensemble du corpus

Le t-test compare les réponses apportées par deux groupes. Le test de Levene y vérifie l'hypothèse selon laquelle les variances sont égales au temps 1 et au temps 2. Si le résultat obtenu est inférieur ou égal à 0,05, nous devons conclure que l'hypothèse nulle (selon laquelle les variances sont égales) est infirmée : les variances sont effectivement différentes. S'il est supérieur à 0,05, le postulat de l'homogénéité des variables s'en trouve validé : les réponses apportées lors des deux passations sont donc comparables.

Nous avons ainsi découvert que, de manière générale (tableau 54), les filles identifiaient davantage la présence de *contextualisation* dans les séquences et qu'elles percevaient davantage *l'intérêt*, *l'utilité* et *l'importance* des activités proposées. Nous irons plus loin dans la réflexion en nous penchant sur les différences de perceptions chez les garçons et les filles dans chaque classe.

2.2.2 Comparaison des moyennes dans les différentes classes

2.2.2.1 Temps 1

La comparaison des moyennes nous a appris les éléments suivants. En premier lieu, Valentin (tableau 58) est le seul enseignant chez qui nous n'avons noté aucune différence dans les réponses des garçons et des filles.

Chez Pauline (tableau 55), les 12 filles ont davantage déclaré avoir perçu *l'utilité* des activités proposées que les 10 garçons (moyenne de 3,9 contre 3,1).

Chez Katherine (tableau 56), les 6 filles ont mieux perçu *l'intérêt*, *l'utilité* et *l'importance* que les 10 garçons. Les écarts entre moyennes sont ici assez importants : 4, 1 contre 2,7 pour *l'intérêt*, 3,1 contre 2,2 pour *l'utilité*, et 3,5 contre 2,5 pour *l'importance*.

En ce qui concerne Caroline (tableau 57), les 12 filles ont davantage été intéressées par les activités que les 8 garçons et en ont perçu toute l'importance. C'est dans le cas de la perception de *l'importance* que l'écart entre les moyennes est particulièrement frappant : 4,1 contre 2,7. Pour ce qui est de *l'intérêt*, l'écart entre les moyennes est tout juste significatif (3,9 contre 3,2).

Pour ce qui est de Simon (tableau 59), les 15 filles ont mieux perçu *l'invitation-exploitation* et *l'intérêt* que les 8 garçons. Dans les deux cas, l'écart est élevé : 4,7 contre 4,2 pour *l'invitation-exploitation* et 3,5 contre 2,5 pour *l'intérêt*.

2.2.2.2 Temps 2

Au temps 2, nous n'avons toujours pas relevé de différences entre les réponses des filles et celles des garçons dans la classe de Valentin (tableau 62). Nous ne pourrions rien dire des élèves de Katherine, dans la mesure où ils n'ont rempli le questionnaire qu'une seule fois.

Chez Simon (tableau 63), les 17 filles discernent mieux que les 9 garçons *l'importance* des activités proposées et *l'invitation-exploitation* des contenus apportés par les élèves. L'écart entre les moyennes est bien plus important pour ce qui est de la perception de celle-ci (3,3 contre 2,4).

Chez Caroline (tableau 61), les 11 filles ont également identifié plus *d'invitation-exploitation* que les 8 garçons. La moyenne de leurs réponses s'élève à 4,6, et celle des garçons à 4,1.

Chez Pauline (tableau 60), les 12 filles ont perçu résolument plus *d'intérêt* et *d'utilité* dans les activités proposées que les 15 garçons. Pour *l'intérêt*, la moyenne des réponses apportées par les filles est de 4,4 contre 3,2 pour les garçons. Pour *l'utilité*, la moyenne des filles s'élève à 3,7 contre 2,8.

Ce travail comparatif a confirmé les dires de Ryan et Deci (2000) : les filles sont effectivement plus intéressées que les garçons par la lecture. Par contre, aucune différence n'est apparue au niveau de *l'expectancy*, alors que d'autres chercheurs ont déjà montré que le *sentiment de compétence* (Schunk & Pajares 2002) ou *l'expectancy* (Wigfield & Eccles 2002, Wigfield et al. 2002) était plus accentué chez les filles que les garçons dans le contexte de la lecture. D'une manière générale, vu que les filles se sentent plus à l'aise dans les domaines de la lecture et de la littérature, elles ont perçu de

manière positive les activités proposées (pour ce qui est de *l'intérêt, l'utilité et l'importance*) et en ont davantage identifié la finalité.

Nous ne pouvons expliquer les différences entre classes au temps 1 et au temps 2, et nous devons en rester au stade du constat. Les entretiens nous permettront sans doute une analyse plus fine du phénomène, bien que nous nous situerons alors à un niveau plus micro.

3 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Avant même de partager nos résultats, précisons que nous ne pourrions en aucune manière conclure à un lien de causalité entre deux variables sur base de corrélations. Les variables peuvent ne pas être liées par une causalité directe, mais par l'action d'une tierce variable, ou être liées de manière totalement fortuite (Dancey et Reidy 2007 : 189).

Dans le cas d'une étude exploratoire comme la nôtre, qui ne peut que modestement asseoir ses hypothèses sur la littérature, répliquer l'expérience sur un groupe comparable serait la meilleure des garanties. Nous avons déjà pris la précaution de faire remplir le même questionnaire deux fois par les mêmes groupes, ce qui est déjà une manière de vérifier si la structure de nos variables est identique dans l'une et l'autre passation. Mais les conclusions ne porteront que sur les réponses de 96 sujets lors de la première, et de 103 lors de la seconde. Outre l'étendue de notre échantillon, rappelons encore que les enseignants sélectionnés sont tous expérimentés et soucieux de respecter les prescriptions du programme (qui impose de contextualiser les apprentissages et de co-construire les contenus). Une enquête beaucoup plus large, basée sur un échantillon plus représentatif s'avère nécessaire si l'on souhaite véritablement généraliser nos conclusions.

Le but d'une analyse de corrélation est de découvrir s'il existe un lien entre deux variables, et si ce lien est assez fort pour qu'on soit presque certain qu'il n'a pas pu se manifester par hasard dans l'échantillon, alors qu'il n'existerait pas au niveau de l'ensemble de la population. Comme nous l'avons précédemment expliqué, ce lien n'est

pas nécessairement un lien de causalité. Le test statistique de corrélation bivariée permet également de déterminer le sens de la relation qui unit deux variables (qui sera positive, négative ou nulle), ainsi que la force de cette relation.

Dans le cas d'une relation positive, les valeurs élevées d'une variable sont associées aux valeurs élevées de la seconde, et il en va de même pour les faibles : plus une variable est présente, plus l'autre l'est aussi. Dans le cas d'une relation négative, les valeurs élevées de la première sont associées aux faibles de la seconde, et inversement : plus une des variables est présente, moins l'autre l'est. Enfin, si la relation est nulle, nous en concluons qu'elle est non linéaire, mais elle peut être d'une autre nature (curvilinéaire, par exemple). Un diagramme de dispersion permet d'observer le sens des relations entre variables, mais l'indicateur le plus fiable est le signe du coefficient de Pearson : s'il est négatif, il indique une relation négative, et s'il est positif, il indique, assez logiquement, une relation positive.

La force du lien linéaire est mesurée par le coefficient de Pearson, qui varie de 0 à 1 (pour les relations positives), et de -1 à 0 (pour les relations négatives). Plus le coefficient est proche de 0, plus le lien unissant les deux variables est faible, tandis que plus il s'approche de (-) 1, plus il s'approche de la perfection. Le logiciel indique de lui-même les corrélations suffisamment fortes pour être jugées significatives : il marque d'une étoile celles qui sont significatives (inférieures ou égales à 0,05), et de deux étoiles celles qui sont très significatives (inférieures ou égales à 0,01).

Nos hypothèses de recherche ont dû être modifiées, dans la mesure où les analyses factorielles des questionnaires nous ont conduite à modifier notre modèle pour l'étude quantitative. Pour rappel, nous posions que les variables suivantes étaient liées les unes aux autres :

- La *contextualisation* (référence externe et finalisation) et l'*intérêt* (Pintrich & Schunk 2002, Pintrich 2003, Brophy 1999), l'*utilité* (Brophy 1999, Develay 1986, Tardif) et l'*importance* (Brophy 1999 ; Pintrich 2003 : 672)
- L'*invitation-exploitation* et l'*intérêt* (Ryan & Deci 2000), l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Ryan & Deci 2000 ; Hattie & Timperley 2007, Brophy 1999, Pintrich & Schunck 2002, Pintrich 2003),

- La *structuration de la guidance* et l'*intérêt* (Pintrich 2003, Harackiewicz et al. 2002) ainsi que l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Brophy 1999).

Le tableau ci-dessous montre que la plupart de ces hypothèses ont été statistiquement validées. La *contextualisation* est fortement corrélée avec toutes les croyances motivationnelles (même avec l'*expectancy*, alors que nous ne nous y attendions pas), tandis que l'*invitation-exploitation* n'est corrélée qu'avec l'*importance* (non avec l'*intérêt* ou l'*expectancy*). L'hypothèse d'un lien entre la *structuration de la guidance* avec l'*expectancy* (Brophy 1999) s'est bien vérifiée, mais nous devons nuancer fortement cette affirmation, dans la mesure où le facteur « structuration de la guidance » s'est révélé bien faible :

		Contextualisation1	Invitation_exploitation1	Structuration1
Intérêt1	Corrélation de Pearson	,496**	,192	,142
	Sig. (bilatérale)	,000	,052	,153
Utilité1	Corrélation de Pearson	,603**	,018	,050
	Sig. (bilatérale)	,000	,858	,615
Importance1	Corrélation de Pearson	,444**	,223*	,095
	Sig. (bilatérale)	,000	,023	,341
Expectancy1	Corrélation de Pearson	,295**	,064	,231*
	Sig. (bilatérale)	,003	,524	,019

Tableau 28 : Corrélations de la première passation.

Lors de la seconde passation, où 96 sujets sont pris en compte (tableau 65), la *contextualisation* apparaît toujours liée à l'*intérêt*, l'*utilité* et l'*importance*, l'*invitation-exploitation* et la *structuration de la guidance* à l'*importance*. Ces hypothèses sont donc validées par deux fois :

		Contextualisation2	Invitation_exploitation2	Structuration2
Intérêt2	Corrélation de Pearson	,384**	,337**	,337**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001
Utilité2	Corrélation de Pearson	,316**	,119	,078
	Sig. (bilatérale)	,002	,247	,451
Importance2	Corrélation de Pearson	,323**	,248*	,277**
	Sig. (bilatérale)	,001	,015	,006

Tableau 29 : Corrélations de la seconde passation.

Deux hypothèses de plus ont trouvé un écho très favorable lors de la seconde passation (puisque la corrélation apparaît robuste) : celle d'un lien entre la *structuration de la guidance* et l'*intérêt*, et entre l'*invitation-exploitation* et l'*intérêt*. Peut-être dans la

mesure où les élèves ont mieux compris le questionnaire lors de la seconde passation ? Rien ne permet de l'affirmer, mais cette remarque semble relever du bon sens. Les élèves associent toujours les mêmes dimensions que la première fois, ce qui les rend cohérents. Si on y regarde de plus près, la corrélation entre *l'invitation-exploitation* et *l'intérêt* a presque été établie lors de la première passation, puisque le coefficient de Pearson (Sig), de 0,052, était tout juste supérieur à 0,05.

4 Conclusion

Les analyses factorielles ont révélé que, d'après la structure des réponses des élèves, la contextualisation ne comportait qu'une seule dimensions et non trois (la référence externe et la finalisation forment un seul facteur, alors que la complexité n'apparaît ni robuste ni solidaire des autres items) et que la co-construction des contenus se composait de deux facteurs au lieu de trois (l'invitation à la coopération interactionnelle et l'exploitation des contenus sont des dimensions liées, vis-à-vis de la structuration de la guidance).

Une fois les différents facteurs identifiés, nous avons comparé les réponses des sujets selon les classes et le sexe. Nous avons relevé que les filles percevaient les séquences de manière plus positive que les garçons et que leurs croyances motivationnelles étaient plus élevées que dans le cas de ceux-ci, sauf dans la classe de Valentin, où les uns et les autres ont répondu au questionnaire de manière similaire.

Nous résumerons à présent les résultats liés à la comparaison des classes. Lors de la première passation, des différences significatives sont apparues à propos de la perception de la contextualisation (Pauline en proposerait davantage que Katherine et Valentin), de l'invitation-exploitation (Caroline s'illustrerait davantage que Valentin, et Simon plus que Valentin et Katherine), mais aussi des croyances motivationnelles relatives à la valeur perçue : les élèves de Pauline et Caroline se sont déclarés significativement plus motivés que ceux de Valentin. Lors de la seconde passation, les élèves de Pauline et Caroline ont perçu plus d'invitation-exploitation et se sont déclarés plus intéressés que ceux de Valentin.

Il est intéressant de remarquer que le dispositif de Caroline, que nous avons présenté comme le plus contextualisé du corpus, ne s'est pas distingué à ce propos aux yeux des élèves. C'est effectivement l'invitation-exploitation que les élèves ont le plus remarqué lors des deux passations.

Les analyses corrélationnelles ont permis de confirmer certaines relations entre dimensions, que la littérature nous avaient fait envisager. La contextualisation est liée à toutes les croyances motivationnelles de la valeur perçue et l'invitation-exploitation est liée à l'importance, et ces liens sont confirmés lors des deux passations. La structuration et l'*expectancy* ne sont liés que lors de la première passation, tandis que trois autres relations ont été établies uniquement lors de la seconde : entre l'invitation-exploitation et l'intérêt, mais aussi entre la structuration et l'intérêt ainsi que l'importance.

Chapitre 2. Analyse des déclarations de 24 sujets : vers une compréhension plus fine des liens entre perceptions du contexte et croyances motivationnelles

Le chapitre précédent nous a permis de décrire les perceptions de tous les élèves du corpus, de comparer selon leurs classes et leur sexe, mais aussi de mettre au jour des liens entre ces perceptions et les croyances motivationnelles. Cependant, nous n'étions pas en mesure d'expliquer les résultats obtenus dans la mesure où nous ne disposions pas de suffisamment d'informations sur les sujets. Par exemple, nous avons pu affirmer que les élèves d'une classe percevaient mieux la contextualisation des apprentissages qu'une autre, et, peut-être en réponse à cela, qu'ils percevaient mieux l'intérêt, l'utilité et l'importance des activités.

Mais nous ne connaissions rien de ces élèves : qui sont-ils ? A quels contextes pensaient-ils lorsqu'ils affirmaient pouvoir transférer les connaissances hors des murs de l'école ? S'ils affirment être capables d'interpréter un texte poétique, est-ce parce que l'enseignant les a sécurisés ou parce qu'ils avaient déjà, par ailleurs, une perception positive de leurs compétences en lecture ? S'ils disent être intéressés par l'étude de la poésie, est-ce parce que l'enseignant a exploité leurs centres d'intérêts et préoccupations ou parce qu'ils étaient déjà des lecteurs de poèmes ou des poètes en herbe ?

Dans le présent chapitre, nous nous appuyerons sur les déclarations d'une petite portion des élèves du corpus (24 sujets) dans le cadre d'entretiens personnalisés pour tenter de dépasser le stade de la description et de mieux comprendre, de mieux expliquer leur motivation. Nous avons classé les élèves selon la moyenne des réponses apportées à tous les items relatifs aux croyances motivationnelles et avons établi des « degrés motivationnels » : pas du tout motivé, peu motivé, moyennement motivé/indécis, motivé. Nous avons ensuite examiné certaines caractéristiques des élèves liés à chacun des « degrés motivationnels » : leurs loisirs en dehors de l'école (certains sont-ils liés à la poésie ?), leurs lectures (propices ou non à une réflexion sur la poésie), le environnement familial à la lecture, leur engagement en classe, leur rapport à la poésie (très négatif, négatif, positif, très positif), leur conception de la poésie et de la

lecture de textes poétiques. Dans le chapitre méthodologique, nous avons déjà évoqué ces déterminants potentiels de la motivation : nous nous attacherons à présent à les mettre à l'épreuve du corpus.

1 La distinction de degrés motivationnels

Nous avons réalisé une moyenne des réponses apportées par les élèves à toutes les questions concernant les croyances motivationnelles (que l'on parle de l'*expectancy* ou de la *value*). Cette « valeur englobante » a mis au jour des « degrés motivationnels » qui nous ont permis de classer les élèves en catégories et de situer les réponses de ces catégories par rapport à différents paramètres : le sexe des élèves, leur profil d'engagement en lecture (Lafontaine 2003), leur rapport familial à la lecture, le rapport qu'ils entretiennent au texte poétique, la manière dont ils envisagent sa lecture et le nombre d'occurrences de leur engagement en classe.

Pour répondre au questionnaire, les élèves avaient dû indiquer leur degré d'accord face à des affirmations : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), je ne sais pas (3), d'accord (4), et tout à fait d'accord (5). Avant de réaliser la moyenne des réponses apportées aux différents items d'une même « famille » (la contextualisation, l'invitation-exploitation, la structuration...), nous avons veillé à formuler tous les items de manière positive. Certains l'étaient d'emblée (comme « J'ai pris du plaisir à participer au cours », « Je pourrai tirer profit de ce cours dans ma vie hors de l'école », « Il a été important pour moi de parvenir à interpréter individuellement les poèmes proposés »). Mais lorsque les items étaient formulés négativement (« La façon donc le cours était donné était ennuyeuse »), nous avons inversé statistiquement les réponses des élèves : les réponses « 1 » (pas du tout d'accord) devenaient des « 5 » (tout à fait d'accord) et inversement, les « 2 » (pas d'accord) devenaient des « 4 » (d'accord), et inversement. Donc, si la moyenne des élèves tourne autour de 3, cela signifie qu'ils n'ont pas su analyser leur motivation et ont coché « je ne sais pas » à toutes les questions, ou bien qu'ils n'ont pas répondu de manière logique à des questions relatives à un même thème. Par exemple, ils se sont tantôt déclarés très intéressés, tantôt pas du tout. Nous avons donc distingué les élèves considérés comme « indécis », dont la moyenne se situe entre 3

et 4, des élèves qui se situent résolument dans le pôle négatif (en deçà de 3) ou du pôle positif (au-delà de 4).

Quatre degrés ont pu être distingués : le premier ne comporte qu'un seul élève dont la moyenne des réponses est inférieure à 2, le second rassemble les élèves dont la moyenne est inférieure à 3, le troisième ceux dont la moyenne se situe entre 3 et 4, et le quatrième ceux dont la moyenne se situe entre 4 et 5.

Dans un second temps, nous sommes allée loin en effectuant un travail similaire pour les réponses apportées aux questions concernant la perception de la valeur des activités (*value*) et leur espérance de réussite (*expectancy*). Quatre degrés ont été établis pour chacune de ces variables, selon les mêmes modalités que celles des degrés motivationnels généraux. Nous avons comparé différentes variables aux différents profils dégagés afin de voir si l'une d'elles pourrait éventuellement expliquer les réponses des élèves avec plus de finesse. Dans certains cas, nous pourrions préciser si certaines variables déterminent plus particulièrement les croyances motivationnelles relatives à la *value* et à l'*expectancy*.

2 Le rassemblement de toutes les données dans une forme tabulaire

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de l'ensemble des données de l'étude qualitative. Nous avons classé les élèves selon leur profil motivationnel : les diverses catégories de sujets sont mises en évidence par des couleurs :

Elèves	Prof	Sexe	Profil du lecteur	Rapport familial	Lectures	Rapport à la poésie	Loisirs liés à la poésie	Conception poésie	Conception LP	Degré motivationnel	Engagement
Adrien	5	2	1	2	JOURN	1	0	ENIGME VOCABULAIRE COMPLIQUE	DECODER SENS CACHE	1,9	9
Stanislas	5	2	2	1	MAG	2	1	SENTIMENTS THEMES DEPASSES SLAM NON COMMERCIAL VOCABULAIRE COMPLIQUE	MESSAGE SENS CACHE	2,6	13
Grâce	1	1	4	1	AMOU MAG	2	0	SENTIMENTS	UNIVERS DU POETE	2,7	44
Cassandre	5	1	3	1	ROJE POL	2	1	VOCABULAIRE COMPLIQUE THEMES DEPASSES	COÛT INCERTITUDE	2,7	31

Lorenzo	2	2	2	1	RIEN	1	1	SLAM ASPECTS FORMELS JEU DE MOTS IMAGES SURPRENANTES VOCABULAIRE COMPLIQUE	UNIVERS DU POETE DECODER COÛT	2,8	29
Serena	2	1	3	1	ROJE	3	1	HARMONIE SENTIMENTS	MORALE	3,0	3
Jonas	4	2	5	3	SF FANTASY POL POESIE	4	2			3,1	2
Larissa	3	1	4		AMOU SF	2		SENTIMENTS MORALE IMAGES SURPRENANTES		3,2	8
Clarisse	4	F	3	2	ECOLE	3	1	ŒUVRE D'ART	REFLEXION LECTEUR INCERTITUDE	3,2	3
Gaël	4	2	5	2	PSYCHO POL SF POESIE	4	2	ŒUVRE D'ART ASPECTS FORMELS NE S'INTERPRETE PAS	PLAISIR REFLEXION LECTEUR SPECULATION	3,2	19
Amélie	5	1	2	1	RIEN	2	1	VOCABULAIRE COMPLIQUE ENNUYEUX THEMES DEPASSES	DECODER SENS CACHES COÛT	3,3	5
Florence	2	1	4	3	POL LEVY	3	1	CHANSON METAPHORE ENIGME SLAM VOCABULAIRE COMPLIQUE	DEFI PLAISIR	3,3	15
Cyril	4	2	3	3	POL ROJE FACILE	2	1	ENIGME	DECODER INCERTITUDE COÛT	3,5	2
Rémi	1	2	2	1	RIEN	2	0	ENIGME VOCABULAIRE COMPLIQUE	HORS DE PORTEE COÛT	3,5	15
Pierrette	5	1	3	2	ROJE FACILE	3	2	ABSTRACTION ENIGME BEAUTE DU LANGAGE ASPECTS FORMELS	DECODER	3,6	36
Benoît	5	2	2	2	MAG JOUR	2	0	ABSTRACTION ENIGME	DECODER	3,7	26
Lalie	1	1	3	3	ROJE AUTO FACILE	1	2	VOCABULAIRE COMPLIQUE ENIGME FICTION	HORS DE PORTEE INCERTITUDE COÛT	3,8	45
Julien	3	2	2	2	MAG ECOLE	3	2	BEAUTE DU LANGAGE	DECODER SENS CACHES	3,9	35
Maxence	3	2	2		MAG BD JOURN ECOLE	3	1	ŒUVRE D'ART SENTIMENTS EVASION		3,9	33
Fabienne	3	1	4		AUTO AMOUR	3	2	SENTIMENTS SENS CACHES	DECODER DEFI	4,0	43
Emma	2	1	5	3	POESIE ROMA19	4	3	SENTIMENTS	PLAISIR UNIVERS DU POETE	4,1	14
Solange	3	1	4	3	POL WERBER LEVY POESIE	3	4	SENTIMENTS IMAGES SURPRENANTES ENIGME	MORALE UNIVERS DU POETE APPRENDRE SUR SOI	4,2	20
Angela	1	1	5	3	AUTO REVI	4	4	SENTIMENTS ENIGME VOCABULAIRE COMPLIQUE	DEFI PLAISIR MORALE	4,2	16
Laure	1	1	4	2	AMOU AUTO	3	0	SENTIMENTS	UNIVERS DU POETE	4,3	8

Figure 35 : Vision panoramique des diverses déclarations des élèves selon leur degré motivationnel

Les informations liées au codage des différents types de données (profil du lecteur, rapport familial à la lecture, loisirs liés à la poésie, conception de la poésie, conception de la lecture poétique) sont reprises dans la section méthodologique. Dans la plupart des cas, nous effectuerons un petit résumé des unités de codage avant d'analyser l'effet de chacun de ces déterminants potentiels sur la motivation des élèves en classe de poésie.

Un rapide examen de ce tableau nous permet déjà de constater qu'en règle générale, les élèves qui ont un rapport positif à la poésie, qui sont encouragés à lire dans leur milieu familial et dont les loisirs entretiennent un lien privilégié avec la poésie sont ceux qui se déclarent les plus motivés.

3 Etude des liens entre les différents degrés motivationnels et différentes caractéristiques des sujets

Nous comparerons à présent les réponses apportées par les différents degrés motivationnels en fonction du sexe, du nombre d'occurrences d'engagement, du profil d'engagement en lecture (Lafontaine 2003), du rapport familial à la lecture (Lafontaine 2003), du rapport initial à la poésie (ou attitude par rapport à la poésie), de la présence ou non de loisirs liés à la poésie, des représentations initiales liées aux poèmes et à leur interprétation.

3.1 Le sexe

Le graphique ci-dessous nous permet de confirmer que les filles sont en général plus motivées que les garçons : les données sont correctement réparties au niveau de la tendance centrale (élèves « moyennement motivés »), alors qu'on trouve plus de garçons parmi les très peu motivés et les peu motivés et qu'on ne trouve que des filles parmi les élèves très motivés :

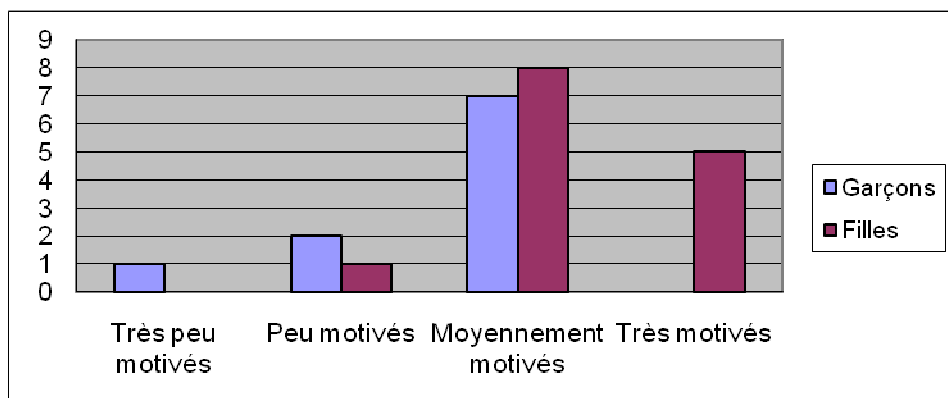


Figure 36 : Les profils motivationnels comparés selon le sexe des élèves

C'est la *value* qui permet véritablement de comparer les motivations des filles et des garçons, car elles ne sont pas tellement différentes en matière d'*expectancy*. Ce schéma nous montre effectivement qu'on ne trouve pas plus de filles parmi les élèves à l'*expectancy* élevée alors que, si on en croit plusieurs théoriciens (Lafontaine 2003), nous nous trouvons ici dans un domaine de savoirs où les filles devraient être plus à l'aise :

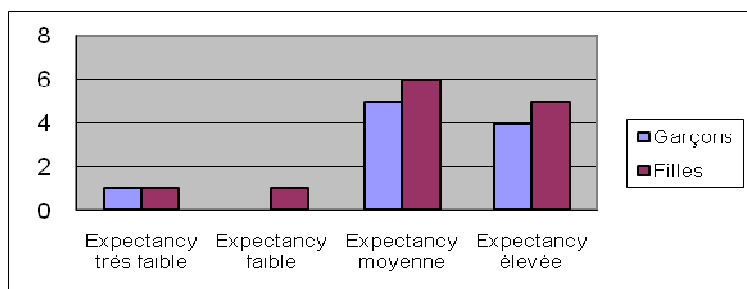


Figure 37 : Liens entre le sexe des élèves et leur attente de réussite.

Par contre, cet autre graphique permet de constater que parmi les élèves qui accordent de la valeur aux activités, on trouve beaucoup plus de filles que de garçons :

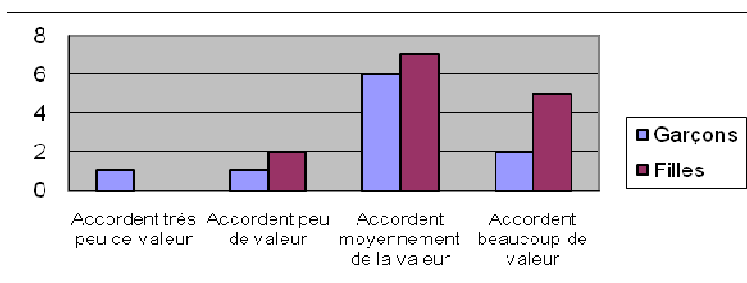


Figure 38 : Liens entre sexe des élèves et leur perception de la valeur de l'activité.

3.2 Les occurrences d'engagement cognitif, comportemental et émotionnel

L'engagement ne permet pas de mieux comprendre les différences de perception du contexte et dans la motivation. Alors que la littérature nous présentait l'engagement des élèves comme un indicateur observable et une conséquence de leur motivation, nous constatons que les élèves qui se déclarent peu motivés s'engagent plus que ceux qui se disent très motivés :

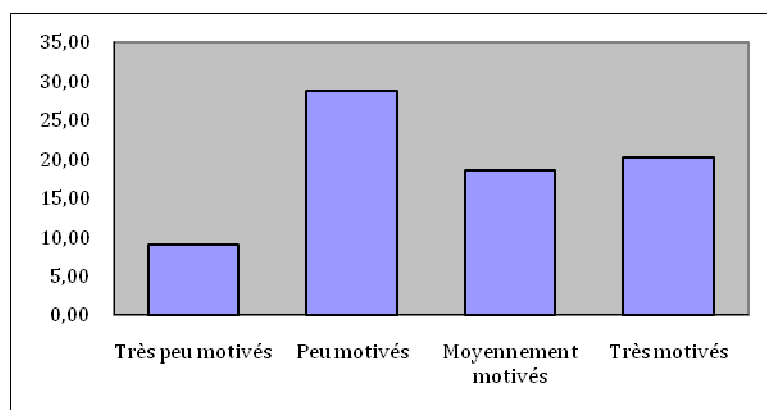


Figure 39 : Moyenne des occurrences d'engagement pour les divers degrés motivationnels

Nous avons comparé les moyennes des quatre profils motivationnels des élèves relatifs à l'*expectancy* et à la *value* pour comprendre le processus avec plus de finesse et il est apparu que c'est l'*expectancy* (attente de réussite) qui semble déterminer l'engagement de l'élève et non la valeur perçue (*value*). Donc, les élèves ne se sont pas engagés dans les tâches parce qu'ils estimaient qu'elles étaient intéressantes, utiles ou importantes, mais parce qu'ils estimaient être capables de la réussir. Ce graphique nous montre effectivement que les élèves ayant une *expectancy* faible ou très faible s'engagent moins que les élèves dont l'*expectancy* est élevée :

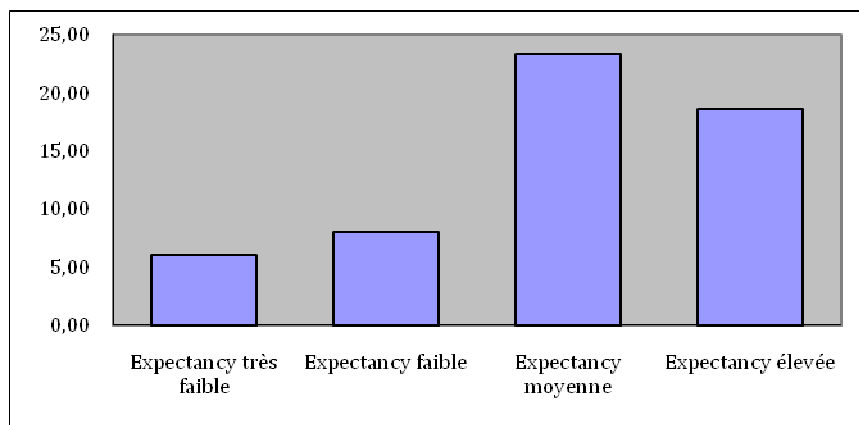


Figure 40 : Lien entre l'engagement et *expectancy*

3.3 Le profil d'engagement en lecture

Quatre profils de lecteurs ont été identifiés par Lafontaine (2003a : 117-119 ; 2003b). *Le premier profil* regroupe les élèves qui ne lisent pas pour leur plaisir, mais pour rechercher de l'information : se renseigner sur le programme de télévision ou de cinéma dans une revue, consulter les résultats sportifs, lire à propos d'un hobby. *Le second profil* concerne les élèves qui lisent principalement des revues et des journaux, ainsi que, beaucoup plus rarement, des livres de fiction accessibles. *Le troisième profil* rassemble les élèves qui lisent pour leur plaisir et privilégient des ouvrages courts et pas trop difficiles à décoder. Quant au *quatrième profil*, il correspond aux sujets qui s'orientent vers des textes plus longs et plus exigeants. Nous avons personnellement ajouté un *cinquième profil* pour désigner les élèves qui lisent régulièrement des romans relatifs à plusieurs genres, aiment décoder des textes résistants, dont des poèmes ou des chansons françaises « à textes ».

Nous nous attendons à trouver plus de lecteurs du premier et du second type parmi les élèves les moins motivés par une séquence sur la lecture de poèmes (qui sont des textes particulièrement exigeants) et à découvrir plus de lecteurs des quatrième et cinquième types parmi les élèves les plus motivés.

Les cinq profils de l'engagement en lecture se sont effectivement répartis entre les quatre profils motivationnels de la manière attendue. D'abord, le seul élève qui se déclare très peu motivé, Adrien, est aussi le seul à s'associer au premier profil de l'engagement en lecture : il ne lit jamais pour son plaisir, mais seulement pour s'informer de l'actualité dans les journaux. Ensuite, les élèves moyennement motivés (ou « indécis ») sont les seuls à illustrer le profil 3 : ils lisent peu pour le plaisir et

privilégient des ouvrages courts et accessibles. Relevons encore que deux des trois élèves peu motivés sont associés au second profil d'engagement en lecture : ils ne lisent que les romans imposés par l'école et rien d'autre, ou uniquement des magazines. Enfin, les profils 4 et 5, associés à des lectures nombreuses et diversifiées, se retrouvent en plus grand nombre dans la catégorie des élèves les plus motivés :

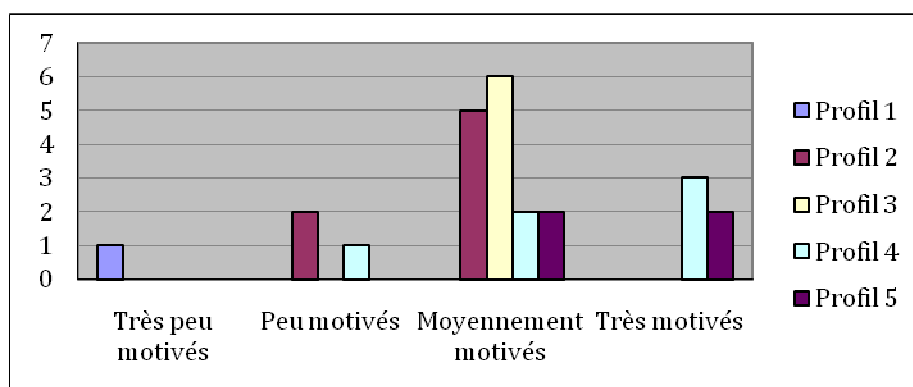


Figure 41 : L'engagement en lecture selon les degrés motivationnels

Nous sortirons très brièvement du propos afin d'éclaircir un point récurrent dans le commentaire que nous ferons des différents graphiques. La catégorie des élèves « moyennement motivés » ou « indécis » regroupera toujours le plus grand nombre de sujets dans la mesure où elle consiste en une moyenne statistique (d'où l'appellation « élèves moyennement motivés »). Dans le graphique ci-dessus, le lecteur pourrait s'étonner de nos observations concernant les profils de lecteur 2, 4 et 5 : d'un rapide coup d'œil, on pourrait croire qu'il y a plus de sujets du profil 2 dans la catégorie des « moyennement motivés » que des « peu motivés », ou bien qu'il y a presque autant de sujets des profils 4 et 5 dans les « moyennement motivés » que dans les « très motivés ». Mais il s'agit toujours de réaliser une proportion pour bien lire les données. Par exemple, deux élèves sur trois relèvent du profil 2 dans les « peu motivés » alors que 5 élèves sur 15 le font dans les « moyennement motivés ». Donc, dans les faits, 66,7 % des élèves peu motivés sont des lecteurs de type deux, contre 33,3 % des élèves moyennement motivés.

3.4 Le rapport familial à la lecture

Le graphique ci-dessous nous montre que les élèves dont l'environnement familial valorise beaucoup la lecture sont particulièrement motivés par l'analyse de poèmes, alors que ceux qui sont peu encouragés à lire sont particulièrement peu motivés. Par contre, les élèves qui voient un de leurs parents lire occasionnellement (rapport familial positif à la lecture) ne sont pas plus motivés que la moyenne des élèves (33% contre 38%). Il faut donc que les élèves soient particulièrement stimulés chez eux pour que cela ait une incidence sur leurs croyances motivationnelles en classe de poésie : soit en voyant un de leurs parents « dévorer les livres » et leur parler de leur expérience de lecteur, soit en discutant régulièrement d'art en famille, soit en se voyant offrir ou prêter des livres :

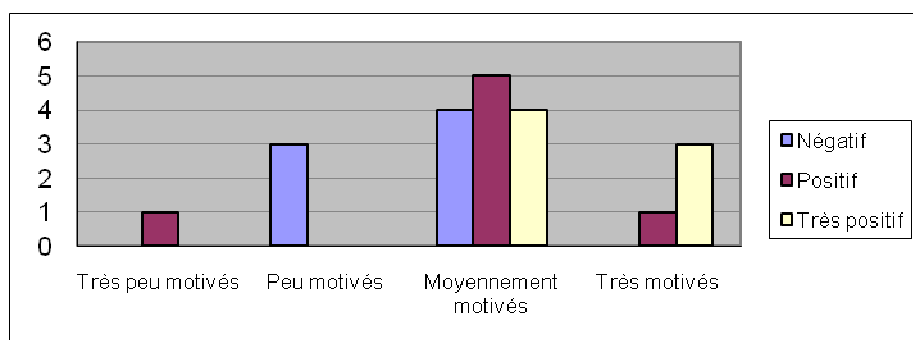


Figure 42 : Rapport familial à la lecture des différents degrés motivationnels

Adrien est, ici aussi, un cas à part. Il est le seul élève à se déclarer particulièrement peu motivé par l'analyse de poèmes, alors que l'un de ses parents lit régulièrement. Son grand-père lit quotidiennement le journal (ce qu'Adrien fait aussi), et sa mère lit de temps de en temps des romans d'amour (ce qui, lui, l'intéresse peu !).

3.5 Le rapport initial à la poésie

Nous avons distingué quatre attitudes des élèves vis-à-vis de la poésie. Certains la jugent inutile, ne comprennent pas pourquoi elle constitue encore de la matière scolaire ou bien estiment que ce type de texte est trop complexe pour eux et qu'ils ne sont pas capables de le lire (*rapport très négatif*). D'autres ne montraient pas d'intérêt particulier pour la poésie, bien qu'ils se sentent en mesure de la décoder (*rapport négatif*). D'autres encore montrent un intérêt pour cette matière, attribuent de

l'importance au fait d'enrichir leur culture générale par la découverte de courants littéraires et de grandes figures (*rapport positif*). Enfin, certains (très rares) se déclarent amateurs de poésie et lui accordent une place importante dans leurs loisirs sous la forme de l'écriture et/ ou de la lecture.

Le graphique ci-dessous nous montre que tous les élèves très motivés par une séquence sur la poésie entretiennent un rapport positif ou très positif à la poésie dès le départ. A l'inverse, les élèves très peu motivés et peu motivés entretenaient initialement une attitude respectivement très négative et négative :

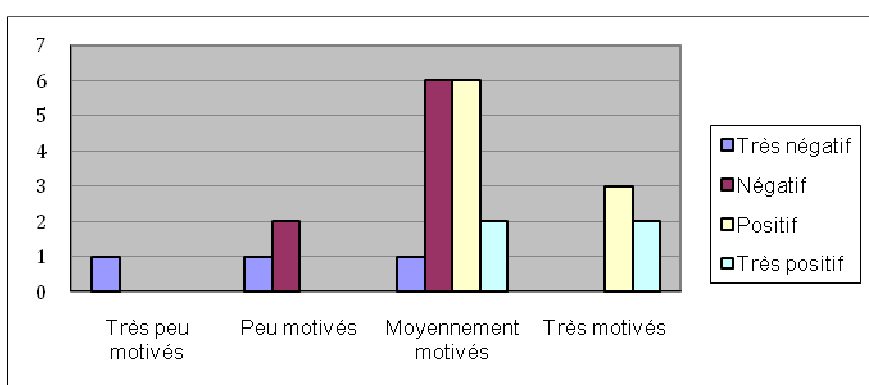


Figure 43 : Le rapport à la poésie des différents profils motivationnels

Nous avons également constaté que les élèves dont le rapport à la poésie est positif à très positif ont tendance à avoir une attente de réussite plus élevée que ceux dont il est négatif ou très négatif :

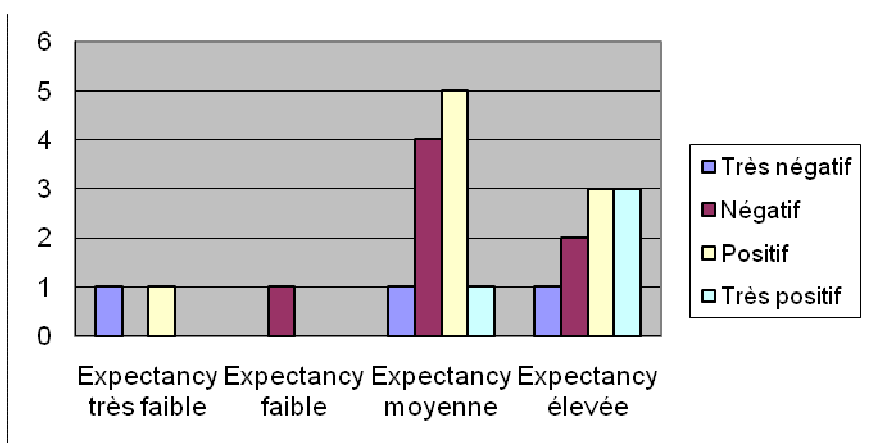


Figure 44 : Liens entre rapport à la poésie écrite et expectancy

3.6 La présence de loisirs liés à la poésie

Nous avons établi cinq degrés d'importance donnée à la poésie (sous toutes ses formes) dans les loisirs des élèves. Certains ont déclaré qu'elle était tout à fait absente de leur vie (ils ne lisent pas, n'écoutent que la mélodie des chansons, n'écrivent pas de poèmes et ne s'y intéressent pas). D'autres déclarent écouter des chansons à textes et se focaliser sur les paroles, qu'ils prennent plaisir à analyser. Il peut s'agir de chansons classiques, comme celles de Souchon, mais aussi de chansons à la mode : des ballades (Christophe Maé, Cali, Tryo), du rock français (BB Brunes), du rap (Soprano, Sniper, Diams) et du slam (Grand Corps Malade). D'autres encore déclarent écrire des poèmes pour exprimer leurs émotions (parfois avec la contrainte de réaliser des rimes) ou composer des chansons. Ensuite, quelques-uns déclarent lire des poèmes et y prendre plaisir (tout en écoutant des chansons à textes). Enfin, certains déclarent combiner lecture et écriture de poèmes.

Il apparaît que le loisir lié à la poésie le plus répandu soit l'écoute de chansons à textes et que les élèves peu motivés par l'étude de la poésie le font presque autant que ceux qui sont moyennement motivés. Ce loisir ne paraît pas discriminant à première vue, et nous ne bénéficions pas de données qui nous permettent de distinguer des degrés de finesse dans l'analyse que les élèves font des chansons qu'ils aiment. Par contre, seuls les élèves très motivés déclarent lire des poèmes ou combiner lecture et écriture de poèmes :

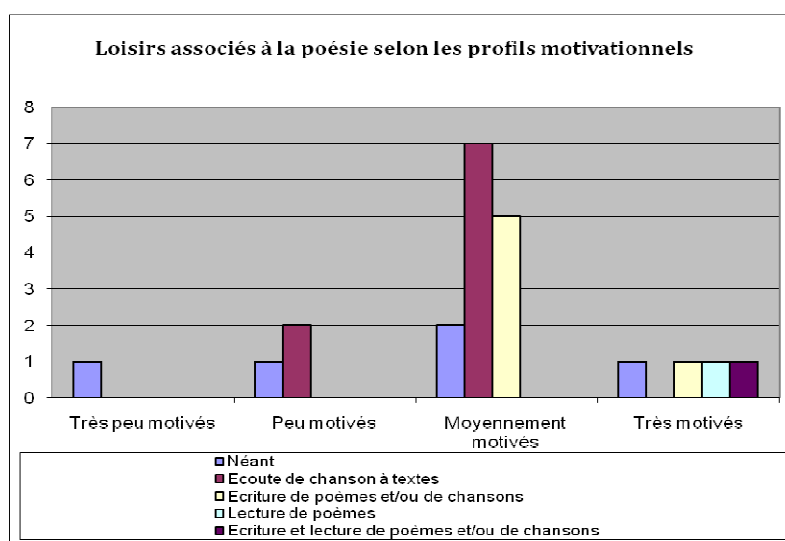


Figure 45 : Loisirs associés à la poésie selon les profils motivationnels

3.7 Les représentations initiales du poème et de son interprétation

Dans la section méthodologique de la thèse, nous avons défini nos unités de codage pour analyser les déclarations des élèves concernant leur conception de la poésie et de la lecture de textes poétique. Voici, ci-dessous, le détail de ces définitions :

Conception de la poésie	
ABSTRACTION	L'élève associe la poésie à un texte abstrait, éloigné de ses préoccupations et raisonnements concrets.
ASPECTS FORMELS	L'élève définit la poésie à travers ses caractéristiques formelles : les rimes, les strophes, les types de vers...
BEAUTE DU LANGAGE	L'élève définit la poésie à travers son langage « plus beau » que le langage quotidien : il est plus harmonieux, « sonne bien ».
CHANSON	L'élève considère les chansons qu'il écoute comme des poèmes (qu'il s'agisse de chansons classiques ou de slam).
SLAM	
ENIGME	L'élève compare le poème à une énigme à décoder, à une « langue codée » (Adrien) à déchiffrer un dictionnaire à la main.
IMAGES SURPRENANTES	L'élève pense que la poésie étonne par ses associations d'images : elle présente les choses sous un angle tout à fait original, réinvente un rapport au monde.
JEU DE MOTS	L'élève estime qu'une caractéristique du texte poétique consiste à jouer sur les mots.
METAPHORE	L'élève pense qu'une caractéristique du texte poétique réside dans l'usage de métaphores.
NON COMMERCIAL	L'élève pense que la poésie ne se « vend » pas : les poètes visent à écrire pour eux-mêmes, pour exprimer leurs sentiments et pas pour rencontrer le succès.
ŒUVRE D'ART	Les poèmes sont avant tout des œuvres d'art (au même titre que des tableaux célèbres) : il est important de les connaître pour enrichir sa culture générale.
THEMES DEPASSES	L'élève pense que la poésie traite de thèmes dépassés, voire ennuyeux, sans liens avec ses préoccupations et ses intérêts (à l'inverse des chansons, du rap, du slam...).
SENTIMENTS	L'élève définit la poésie comme une manière d'exprimer des sentiments, comme un « exutoire de sentiments » : le poète écrirait avant tout pour lui-même en dehors de toutes préoccupations esthétiques.
VOCABULAIRE COMPLIQUE	L'élève associe la poésie à un vocabulaire compliqué, ancien, ce qui la rend accessible seulement à des personnes très cultivées.
Conception de la lecture de poèmes	
COÛT	La lecture demande de trop nombreux efforts par rapport au plaisir qu'elle procure.
DECODER	La lecture de poèmes est associée à un décodage progressif, au fil des mots. Le sens ne se donne pas facilement : il faut « deviner » et justifier une hypothèse.
DEFI	La lecture de poèmes est si complexe qu'elle constitue un défi.
HORS DE PORTEE	La lecture de poèmes semble si complexe qu'elle inhibe l'élève : la tâche lui semble tout à fait inaccessible pour lui (du moins de manière individuelle).
INCERTITUDE	Seul le poète détient la clé du texte : le lecteur ne peut que faire des hypothèses. Dans cette optique, les efforts liés à l'interprétation d'un texte sont vains et voués à l'incertitude.
UNIVERS DU POETE	La lecture du poème apprend des choses sur le poète, livre sa vision des choses.
SENS CACHES	La lecture de poèmes consiste à rechercher des sens cachés : les poètes disent en fait autre chose que ce qu'ils semblent dire.
MORALE	La lecture de poème sert à apprendre des valeurs, une morale : on apprend sur soi et sur la vie.
PLAISIR	La lecture de poèmes procure avant tout du plaisir.
REFLEXION LECTEUR	La lecture de poèmes repose sur une réflexion du lecteur : chacun est libre de voir un sens différent des autres à partir du moment où l'hypothèse repose sur des arguments.

Nous avons constaté que si on trie les sujets selon leur degré de motivation, les moins motivés (profils 1 et 2, dont la moyenne est inférieure à 3) et les plus motivés (profil 4, dont la moyenne est inférieure à 4) affichent des représentations de la poésie et de la lecture poétique tout à fait opposées.

En effet, les élèves les moins motivés définissent plutôt la lecture de la poésie comme un *décodage*, une recherche des *sens cachés*, un processus débouchant sur l'*incertitude*, et certains insistent même sur le *coût* de cette tâche (Lorenzo, Cyril, Amélie,

Cassandra, Lalie, Rémi) : les efforts demandés pour « décortiquer » les poèmes seraient trop importants pour qu'ils décident de réitérer l'expérience pour leur plaisir. De manière tout à fait logique, ils insistent tour à tour sur les aspects rébarbatifs et complexes de la poésie à leurs yeux : son vocabulaire compliqué, ses thèmes dépassés et éloignés de leurs centres d'intérêt. De même, la plupart définissent la poésie comme une *énigme* à résoudre. Certains opposent à la poésie classique une poésie moderne, plus accessible : les textes de slam. Lorenzo, Stanislas, Fanny et Laetitia revendiquent pour le slam et le rap le statut de poésie moderne. Comme la poésie classique, Grand Corps Malade livre des *images surprenantes, joue sur les mots*⁴² (Lorenzo) et ne se préoccupe que de s'exprimer (Loïc) : les poètes n'auraient *aucune visée commerciale*.

Quant aux élèves les plus motivés, ils associent la lecture de poèmes à un *défi* stimulant, à un *plaisir*, à une occasion de *découvrir un poète et d'entrer dans son univers*, à une occasion d'apprendre des valeurs et des leçons de vie (à travers une *morale*). Ils voient aussi la poésie comme une *énigme* ou un texte à *sens cachés* et au *vocabulaire compliqué* (c'est sans doute pour cela que sa lecture constitue un *défi*), mais surtout comme le lieu de *l'expression des sentiments*.

Si nous classons les élèves d'après leur degré d'*expectancy*, nous constatons que seuls ceux qui s'estiment particulièrement capables d'interpréter un poème (moyenne supérieure à 4) associent la lecture de la poésie à un *plaisir*.

Notons encore que tous les élèves dont le profil motivationnel est le plus élevé (et qui associent donc lecture de poèmes et plaisir) sont tous de grands lecteurs (profils 4 et 5) qui ont été très encouragés à lire dans leur milieu familial (rapport très positif) et qui avaient, dès le départ, une attitude positive à très positive vis-à-vis de la poésie. Il s'agit de Fabienne, Emma, Solange, Angela et Laure. La poésie fait également partie de leurs loisirs : ils en lisent et/ou en écrivent. Laure est un cas à part : elle seule affirme ne faire aucune place à la poésie dans sa vie extrascolaire.

A l'inverse, tous ceux dont le profil motivationnel est bas (moyenne inférieure à 3), à savoir Adrien, Grâce, Stanislas, Lorenzo et Cassandra, avaient tous un a priori négatif à très négatif sur la poésie, un rapport familial à la lecture négatif (sauf Adrien),

⁴² Comme comparer la vie à un voyage en train : on voyage en première ou en seconde classe, on est accompagné ou non, on peut se tromper de train, descendre trop tôt...

et des loisirs qui laissaient peu de place à la poésie. Seuls Cassandre et Stanislas affirment faire attention aux paroles des chansons qu'ils écoutent, mais ne considèrent pas qu'ils interprètent des chansons comme des poèmes.

4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons classé les élèves selon leur degré de motivation et nous avons examiné les déclarations de chaque « catégorie » d'élèves afin de déterminer si certaines caractéristiques inhérentes aux sujets pouvaient davantage expliquer leur motivation que leurs perceptions du contexte : le sexe, les occurrences d'engagement relevées en classe, le profil de lecture (selon la quantité et la diversité des lectures), le rapport familial à la lecture, les loisirs (en lien ou non avec la poésie), le rapport initial à la poésie, les représentations associées au texte poétique et à sa lecture.

Il est apparu que l'engagement n'était pas un facteur explicatif de la motivation des élèves. Alors que la littérature présentait l'engagement comme une manifestation extérieure (et donc une conséquence) de la motivation, nous avons personnellement constaté que ce sont les élèves les moins motivés qui s'engageaient le plus dans les activités. Par contre, nous avons relevé que l'*expectancy*, tout particulièrement, expliquait l'engagement des élèves : c'est parce qu'ils s'estiment capables de réussir la tâche qu'ils s'impliquent et non parce que cette tâche leur semblerait intéressante, utile ou importante.

Comme la littérature l'annonçait, les filles se sont toujours déclarées plus motivées que les garçons. Contrairement à ce qu'annonçait Lafontaine (2003), c'est la *value* et non l'*expectancy* qui distingue véritablement les déclarations des deux sexes. Cette chercheuse avait montré dans ses propres études que l'*expectancy* des filles était plus élevée face à des tâches relatives à la lecture, car ce domaine de savoir et de compétence est généralement associé aux filles, alors que les garçons seraient plus à l'aise en mathématiques et en sciences. Pour notre part, nous avons constaté que les filles attribuaient résolument plus de valeur (d'intérêt, d'utilité, d'importance) à l'étude de la poésie que les garçons, mais aucune différence significative n'est ressorti pour ce qui est de l'*expectancy*.

D'une manière générale, les élèves les plus motivés par une séquence sur la poésie sont aussi ceux qui lisent le plus pour le plaisir en dehors de l'école (nous avons relevé beaucoup de profils 4 et 5, associées à des lectures nombreuses et variées, parmi les élèves les plus motivés), qui entretenaient dès le départ un rapport positif à la poésie (qu'ils trouvaient intéressante et/ou importante pour la culture générale), et qui étaient particulièrement encouragés à lire dans leur milieu familial (en partageant avec un parent des expériences de lecture, en bénéficiant d'un accès facile à une large bibliothèque). L'engagement en lecture, le rapport initial à la poésie et le rapport familial à la lecture sont donc des caractéristiques liées entre elles.

Les représentations liées à la poésie et au texte poétique se présentent comme des systèmes opposés, selon que l'on s'adresse à des élèves très peu motivés et peu motivés (donc la valeur « englobante » se situe en deçà de 3) et à des élèves motivés (dont la valeur « englobante » est supérieure à 4). Les élèves les moins motivés perçoivent la poésie comme une énigme à décoder, un texte ancien aux thèmes démodés, au vocabulaire compliqué. Pour eux, la lecture de poèmes s'apparente à une recherche de sens cachés tout à fait incertaine et coûteuse. Par contre, les élèves les plus motivés voient plutôt la poésie comme une occasion de découvrir l'univers et les sentiments d'un grand poète et considèrent la lecture de textes poétiques comme un défi mobilisateur ou comme un plaisir.

Du point de vue des loisirs, presque tous les élèves déclarent écouter des chansons à textes, qu'ils soient motivés ou non. Par contre, seuls les élèves très motivés par une séquence sur la poésie lisent ou écrivent des poèmes.

Retenons l'importance du rôle de l'*expectancy* dans la motivation des élèves vis-à-vis d'une séquence sur la poésie. Seuls les élèves qui s'estiment capables de réussir les tâches lisent des textes variés en dehors de l'école, ont un rapport initial très positif à la poésie, déclarent associer la lecture de poèmes à un plaisir, et s'engagent plus que les autres dans les activités proposées. Ainsi, l'*expectancy* des élèves, si elle peut être encouragée par une tâche adaptée à leur niveau cognitif (ni trop simple, ni trop complexe), dépend aussi (et peut-être surtout) de facteurs externes à la classe.

Chapitre 3. Etudes de cas

Dans ce chapitre, nous mettrons en rapport les déclarations que 24 élèves des cinq classes observées ont réalisées dans le cadre des entretiens, les réponses qu'ils ont apportées aux deux questionnaires et les observations que nous avons réalisées à propos de leur engagement cognitif, comportemental et émotionnel (et qui ont été codées dans les synopsis).

Nous commencerons par esquisser un portrait des élèves en donnant un aperçu de leurs lectures, de leur rapport à la poésie, de leurs loisirs et de leur projet professionnel (ou projet d'études). Ensuite, nous comparerons les réponses apportées au questionnaire en début et en fin de séquence. Nous repèrerons toute évolution supérieure ou égale à 0,5 dans les moyennes des réponses relatives à chacune des « familles » d'items au temps 1 et au temps 2. Nous identifierons des tendances dans l'évolution des perceptions du contexte et des croyances motivationnelles, que nous essayerons d'expliquer à partir des déclarations et des occurrences d'engagement de chacun.

Nous développerons davantage les portraits et l'engagement des élèves de Caroline, étant donné l'intérêt tout particulier de cette séquence. Caroline est effectivement la seule enseignante qui travaille systématiquement par projets et qui ait mis au point un dispositif d'accompagnement différencié aussi élaboré, et il était intéressant de montrer les effets d'un tel dispositif sur les croyances motivationnelles des élèves. A plus forte raison que les effets décrits ici sont bien différents de ceux auxquels nous aurions pu nous attendre... Nous reviendrons ensuite de manière condensée sur les autres classes afin de souligner des tendances, des effets récurrents de certains types de pédagogie sur les croyances motivationnelles des élèves.

Nous profiterons également de ce premier cas pour montrer les différences relevées entre les déclarations du questionnaire et les déclarations en entretien. Par exemple, ils déclarent ne pas percevoir d'utilité ou d'importance dans les questionnaires et affirment le contraire dans les entretiens (nous découvrirons parfois qu'ils avaient mal compris les items du questionnaire), ou bien leurs croyances motivationnelles ont évolué depuis les passations. Ces différences pourraient être relevées chez tous les

sujets, mais nous n'avons pas estimé essentiel de répéter les mêmes constats dans toutes les classes : il nous a suffi de les souligner une fois pour toutes, dans le cadre d'une analyse plus approfondie que les autres.

Mentionnons encore, avant de présenter les cas, que lecteur pourrait s'étonner de ne pas trouver de données pour l'*expectancy* au temps 2. Nous lui rappellerons donc que, suite aux analyses factorielles, nous avons découvert que l'image du facteur *expectancy* n'était pas assez robuste au temps 2 et que nous avons préféré l'éliminer plutôt que de tirer des conclusions boiteuses de toutes nos analyses.

1 Caroline et la pédagogie du projet : exemple d'analyse de cas menée à un grain fin

Nous commencerons par rappeler brièvement le contexte de l'enquête menée dans la classe de Caroline, en situant les passations du questionnaire et les entretiens par rapport à l'ensemble de la séquence. Il importe effectivement de bien saisir les activités à propos desquelles les élèves s'expriment dans les questionnaires et les entretiens : ce ne sont pas toujours les mêmes. Ensuite, nous présenterons les cinq élèves retenus pour l'étude de motivation qualitative. Nous préciserons leur éventuel projet professionnel, leurs attitudes par rapport à la lecture en général (et la lecture de poèmes en particulier), parfois influencées par le contexte familial, ainsi que leurs représentations liées à la poésie et au poète. Nous décrirons également leur état d'avancement de leur projet écrit à remettre à la fin de la séquence (composition d'une anthologie ou analyse d'un recueil), car l'enseignante considère qu'il s'agit du réel indicateur de leur motivation. Tous les entretiens ont été menés après l'analyse de « Fers, aciers, métaux » (Norge), soit deux mois avant l'échéance de remise du travail. Certains ont clairement défini le projet, une élève a déjà commencé la phase de rédaction, et deux autres cherchent toujours leur sujet.

1.1 Contexte de l'enquête

Le premier questionnaire a été rempli juste après l'interprétation collective de « Fers, aciers, métaux » (Norge), et le second, bien après la remise du travail, à l'occasion

d'une leçon consacrée à l'analyse de deux articles de presse sur les rapports entre slam et poésie et à un débat sur la question.

Quant aux entretiens, ils ont eu lieu juste après l'analyse de « Fer, aciers, métaux », pendant la mise en place du travail personnel des élèves, et avant l'analyse des articles de presse et le débat. Toutes les déclarations des élèves porteront donc sur l'analyse collective du poème, et, de manière plus lointaine, sur les activités qui l'ont précédée (atelier d'écriture, bain de textes, visite de la bibliothèque).

1.2 Portraits des élèves de Caroline

1.2.1 Rapport à la lecture et à la poésie

1.2.1.1 Angela

Si l'on en croit ses dires, Angela lit avec plaisir les romans imposés au cours de français (*L'écume des jours* de Vian, *Candide* de Voltaire...), mais préfère « les livres qui parlent de la réalité et les autobiographies » (*J'avais 12 ans* de Nathalie Schweirgoffer, *L'enfant frigo* de Patrick Dugois). Elle se dit ouverte à tous les genres, lit toutes sortes de romans et de bandes dessinées (« il n'y a pas grand-chose que je n'aime pas »), mais déteste la science-fiction.

Son père et sa mère sont de grands lecteurs : l'une privilégie les autobiographies et l'autre les romans fantastiques. Cela a encouragé Angela à s'intéresser aux livres, selon ses propres dires :

Papa aime les livres fantastiques / et maman lit des livres sur des histoires vraies //
quand j'étais petite / elle lisait des romans en plusieurs parties et elle m'expliquait à
chaque fois : cela m'a donné envie de lire aussi

Cet amour des mots, Angela le transpose aussi au niveau musical. Elle adore la chanson française pour ses textes et aime particulièrement BB Brunes et Renan Luce. Angela est très active en dehors de l'école, fait beaucoup de sport (de la danse classique et moderne, de la natation), mais suit surtout des cours de déclamation et de théâtre en vue de devenir comédienne. C'est à cette occasion qu'elle a été familiarisée avec la poésie, surtout avec Prévert, « qui fait rire le public ».

Angela considère la poésie comme un moyen d'exprimer ses sentiments. Les poètes seraient « mal dans leur peau » et écriraient pour se soulager de leur mal-être. De son point de vue, si le sens des poèmes ne se donne pas aussi facilement que celui d'autres types de textes, c'est parce que les émotions se traduisent difficilement en mots, ou parce que les poètes souhaitent cacher une partie de leur pensée :

Ils sont aussi plus mystérieux // c'est peut-être parce qu'ils parlent des émotions et que c'est dur à expliquer / ils ne disent pas tout // ou bien ils n'ont pas envie de tout dévoiler / alors ils utilisent des mots compliqués

1.2.1.2 Grâce

Grâce est une grande lectrice de textes longs. Elle a une préférence pour les romans d'amour, mais s'intéresse un peu à tout sans à priori : « J'aime bien lire, même pour moi-même, des livres dont j'ai entendu parler ou qu'on m'a prêtés ». Ce sont surtout ses parents qui lui ont transmis cette passion : ils lisent des romans dont ils lui parlent ensuite, pour l'inciter à les lire aussi. Elle a récemment découvert *Roméo et Juliette* (Shakespeare), *Oscar et la dame rose* (Schmidt) et lit pour le moment *Eugénie Grandet* (Balzac). Lors de la visite à la bibliothèque, Grâce a loué plusieurs romans trouvés sur la liste des suggestions de son enseignante ou conseillés par la bibliothécaire. Elle lit également beaucoup de magazines dédiés aux jeunes filles (*Isa*, *Jeune et jolie*) et de magazines de mode (*Gala*).

Pour ce qui est de ses goûts musicaux, elle écoute plus volontiers des chansons d'expression anglaise à la mode (du rap, du RnB) et des « chansons sans paroles » (de la techno). Parce que nous lui avons demandé ce qu'elle pensait de la chanson française, elle a ajouté qu'elle aimait également Calogero. Les goûts musicaux exprimés pourraient nous donner à penser que Grâce apprécie davantage la mélodie que les textes : la poésie ne figure nulle part dans ses loisirs et ses centres d'intérêt.

Grâce nous a été présentée comme une élève très studieuse et organisée. Deux mois avant la remise de son travail, elle a effectivement très bien avancé. Elle analyse le recueil *La vie immédiate* (Eluard), a déjà sélectionné ses dix poèmes et en a déjà analysé quelques-uns. Elle a ainsi largement défini son sujet et a même pris connaissance des

critères d'évaluation du travail sur le site Fralica. A tel point qu'elle se pose déjà des questions sur la qualité de ses analyses, mais aussi sur les critères d'évaluation : les respecte-t-elle bien ? Les a-t-elle bien compris ? Il lui semble bizarre de toujours répéter les mêmes procédures pour analyser les dix poèmes : cela rend ses propos répétitifs, et selon elle, il n'est pas toujours pertinent de tant décrire la forme sans chercher à montrer comment toutes les observations forment un système et créent du sens :

Grâce : c'est difficile / je trouve qu'on est pas bien préparés vraiment pour ça // déjà la grille / les rubriques sont très vastes et on ne sait pas savoir ce qu'on doit mettre / et moi j'essaye de faire comme je pense / mais il faut voir si c'est correct // c'est pas évident (...) par exemple / elle a dit que pour tous les poèmes (donc il y en a cinq) / il fallait faire la même procédure qu'on a faite pour *Fer, aciers, métaux* // du coup / ça prend deux ou trois pages à chaque fois // je trouve idiot de dire le poème fait 7 strophes / des choses comme ça // je vois pas l'utilité // moi je pense plus à dire ce que le poème apporte comme émotion et donner du sens aux observations par rapport à ça // ne pas dire euh

Carole : ne pas trop décrire / tout simplement ?

Grâce : voilà

Elle a choisi ce recueil parce qu'elle s'est intéressée aux grands thèmes d'Eluard (la femme, l'amour), dont elle a pris connaissance dans son anthologie. Elle s'est sentie concernée par ces thèmes, et a été guidée par une motivation intrinsèque dans le choix du sujet de son travail :

Grâce : Oui / j'ai choisi le recueil *La vie immédiate* / parce qu'il parle en général toujours de l'amour / de la femme / du désir // je connaissais déjà Eluard car on avait déjà un peu vu les courants littéraires / et c'était souvent lui qui revenait dans le bouquin (*Textes en archipel*) quand on faisait l'atelier donc euh

CC : Qu'est-ce qui t'attire chez lui ? / pourquoi il te parle / ce poète-là ?

Grâce : C'est plutôt le thème qu'il aborde / la femme // on se sent toutes un peu concernées quand on est une femme

De même, elle ne semble pas mesurer son effort et ne s'inquiète pas d'en « faire trop » en dépassant les attentes de l'enseignante :

Moi j'ai bien commencé // je n'ai pas encore fini et j'ai déjà sept pages à l'ordinateur // je me dis qu'à la fin je vais arriver à 20 / mais comme il y a pas de limites / ça va quoi

Elle considère la poésie comme un « exutoire de sentiments » et l'associe en cela à la chanson. Elle compare la poésie avec un film pour expliquer que l'un décrit la réalité dans sa complexité (les sentiments s'y confrontent) et l'autre le ressenti du poète seul. Lire un poème, pour elle c'est avant tout entrer dans l'univers d'un poète :

Oui c'est vrai le poème est centré sur une sensation à faire passer / la chanson aussi / alors qu'un film c'est plus vaste / et on pourrait ressentir plusieurs sentiments en même temps // dans un poème / on garde toujours le même esprit quand même

1.2.1.3 Laure

Laure lit un peu à la maison, surtout des romans d'amour (elle cite *Mercurie* d'Amélie Nothomb) et des autobiographies (*Brûlée vive* de Souad, *Survivre avec les loups* de Misha Defonseca). Dans le cadre de ses projets, elle essaie de rester sur ce type d'ouvrage : elle a fait un travail à partir de *Thérèse Raquin* (Emile Zola) et projette d'en centrer un autre sur *La mare au diable* (George Sand), deux ouvrages qu'elle présente comme des romans d'amour. Laure affirme prendre du plaisir à lire pour l'école : elle a hésité entre deux romans de George Sand, *La mare au diable* et *La petite fadette*. Elle a dû en choisir un, mais dit avoir acheté les deux afin de lire l'autre dans ses moments de loisir. Nous la considérons comme une grande lectrice amatrice de textes longs (profil 4).

Deux mois avant l'échéance fixée, Laure a, comme Grâce, délimité son sujet et commencé son travail. Elle va réaliser une anthologie sur les différentes facettes de l'amour, a déjà choisi ses textes sur internet et a rassemblé de la documentation sur chacun, dans laquelle elle puisera pour rédiger ses commentaires : « Les yeux d'Elsa » (Aragon), « Les enfants qui s'aiment » (Prévert), « Mon rêve familial » (Verlaine), « Rêver pour l'hiver » (Rimbaud), « Souvenirs d'automne » (Toulet).

Laure et Grâce présentent un profil similaire et travaillent souvent en collaboration : elles relisent mutuellement leurs productions, se consultent mutuellement dans leurs choix de travaux, cherchent ensemble des procédures. En classe, elles ont expliqué qu'elles s'étaient consultées pour délimiter leur sujet pour analyser leurs poèmes. Nous avons personnellement constaté qu'elles s'étaient aidées dans la composition de leur quatrain et dans le contexte de l'analyse individuelle de

« Fers, aciers, métaux ». Mais Laure rencontre plus de difficultés que Grâce dit « ni pas bien savoir comment utiliser la grille » et trouver compliqué de « trouver tous les éléments ».

Laure associe la poésie aux notions de « sentiment » et de « vérité » : « La poésie, c'est les sentiments du poète. Dans les films et les romans, ça peut être une histoire imaginée, alors que dans un poème il n'y a que les sentiments du poète. »

1.2.1.4 Lalie

Caroline décrit Lalie comme une élève travailleuse, mais constamment en difficultés. Elle rechercherait la facilité dans ses travaux parce qu'elle manque de confiance en elle, mais demande régulièrement de l'aide. Elle travaille beaucoup à domicile, s'applique à bien réaliser ses travaux et pose des questions à la moindre difficulté : elle se donne, ainsi, tous les moyens de réussir. Caroline l'aide même en dehors des heures de cours à définir les sujets de ses travaux et à bien comprendre les consignes. Pourtant, Lalie ne parvient pas à obtenir de bonnes notes en français, notamment à cause des difficultés rencontrées dans la rédaction.

Elle lit des romans de jeunesse et des romans pour enfants (les BD « Cédric » en format livre), des autobiographies. Elle dit ne pas aimer lire les romans proposés dans le cadre du cours de français, souvent trop volumineux et trop complexes : « Je n'aime pas beaucoup lire // tout ce qui est complexe / je n'aime pas / il faut vraiment que ça m'attire ». Ce qui l'attire, ce sont les ouvrages colorés, dont « la couverture donne envie », qui soient « bien présentés, bien clairs », qui parlent de jeunes de son âge et de leurs préoccupations ou d'histoires de famille. Là, peu importe la longueur de l'ouvrage. Lalie est guidée par un réel intérêt, et se dit prête à relire un ouvrage volumineux (selon ses critères) afin de se remémorer l'intrigue avant de se lancer dans la suite :

J'ai lu *Quatre filles et un jeans* par contre (...) ce sont quatre amies qui se séparent pour la première fois pendant l'été/ et elles se partagent un jean / et vivent chacune leurs expériences avec // il y en a un deuxième qui est sorti / je vais le lire // et le premier/ je vais encore le relire avant // pourtant/ il est gros et il est grand

Lorsqu'elle doit lire pour l'école, elle essaye de trouver les romans les plus petits et les plus intelligibles. Elle regrette que les romans les plus courts aient déjà été choisis par d'autres et cherche à la bibliothèque sur quoi rédiger son travail sur le 19^e siècle : un livre pas trop gros, avec une police pas trop petite, et avec des petits chapitres pour organiser sa lecture sur plusieurs semaines :

Je n'aime pas quand ce sont de gros livres avec des gros chapitres ou pas de chapitres // je préfère les tout petits chapitres / parce que je n'aime pas arrêter au milieu d'un chapitre // puisque je n'aime pas beaucoup lire / je ne vais pas lire tous les jours // avec l'école / je n'arrive pas à m'organiser... quand j'ai fini tout ce que je dois faire / il est onze heures et lire / ça m'endort alors / pff

Ainsi, ceux qui correspondaient à ses centres d'intérêt étaient systématiquement rejetés lorsqu'ils dépassaient 200 pages. Finalement, c'est le volume du roman qui a déterminé son choix : elle travaillera sur *Sapho* de Daudet.

Pour ce qui est du travail sur la poésie, elle a loué plusieurs anthologies à la bibliothèque, en prenant comme critère les caractères (pas trop petits), le volume, la couverture (colorée et attrayante) et la mise en page :

Il y en a un avec les pages vertes / des dessins / et une femme en couverture / et l'autre sur les Wallons et les Flamands avec des chocolats // c'est plus beau qu'une couverture toute simple / plus coloré

Elle aime les chansons à texte, qu'elle reprend dans ses cours de chant : Lara Fabian, Céline Dion... et Grégory Lemarchal (de la *Star Academy*). Elle aime particulièrement le rap, dont le message lui parle d'emblée, plutôt que les chansons plus complexes. Elle oppose ainsi les textes « qui sont logiques » et qui sont aussi ceux qui disent les choses « sans détours » et « qui parlent de la réalité » et ceux dont il faut « deviner » le sens... comme la poésie :

Moi j'aime bien un peu tout / les chansons à texte / mais moi j'aime aussi le rap // il y a aussi un message / même si c'est vulgaire / j'aime Diams / car ses textes parlent de la réalité // j'aime aussi Nolwenn mais j'aime mieux Diams car elle dit ce qu'elle a à dire sans détour / avec Nolwenn il faut plus deviner // j'aime aussi Sniper // j'aime bien tout ce qui est logique // j'aime aussi les chansons pour danser

Le père de Laurie lit très peu : il est abonné à *Belgique Loisirs*, et lit donc au moins un livre par trimestre. Il a également acquis l'encyclopédie *Universalis* dont il ne lit que les parties qui l'intéressent, explique-t-elle. Par contre, sa mère est une grande lectrice :

Parfois / elle lit un livre la journée / et l'autre la soirée : ça dépend où elle est // elle a deux magasins de vêtements : elle a son livre du soir / son livre de Fleurus / et son livre de Tamines : elle lit trois histoires en même temps // elle me dit même qu'elle se réveille pendant la nuit pour continuer et savoir la suite

Mais le spectacle de cette passion dévorante pour la lecture, loin de l'intriguer, la laisse sans voix : elle ne la comprend pas.... Sa mère choisit justement des romans très longs, et peu attrayants de son point de vue : « c'est des blocs ainsi (gestes de la main indiquant un ouvrage volumineux) : *Les Misérables*, et tout ça. Elle en prend trois par semaine, souvent des livres par tomes ».

Lalie prend des cours de théâtre, à l'occasion desquels elle a été familiarisée avec la poésie. Elle retient surtout les aspects formels du genre poétique (« C'est plus beau que quand on parle normalement »), ainsi que son côté hermétique. Lalie n'aime pas qu'un texte ne signifie pas de manière claire :

Moi je préfère quand la fin est vraiment dite / même dans les films et tout // ce n'est pas que je n'aime pas imaginer / mais il y a toujours un doute

Logiquement, la poésie n'attire pas Lalie, qui avait déjà signalé que la lecture de textes complexes la rebutait. Elle confirme notre intuition en précisant qu'elle avait même demandé à l'enseignante si elle pouvait réaliser un projet sur une autobiographie à la place de celui sur la poésie. Dans la mesure où ce sujet ne l'intéresse pas outre mesure, elle n'a encore entamé aucune démarche et ignore encore tout de son sujet. Elle annonce qu'elle recherchera des poèmes accessibles pour elle. Or, les poèmes de l'anthologie qu'elle a louée à la bibliothèque sont décidément « trop compliqués » : à cette heure, elle ne sait absolument pas vers quel recueil se tourner.

1.2.1.5 Rémi

Rémi nous a été présenté comme un élève particulièrement engagé dans l'apprentissage du français par son enseignante : il est l'un des seuls à donner du sens à ses travaux en les mettant en rapport avec sa passion pour la musique et lui demande conseil pour trouver des ouvrages qui correspondent à ses centres d'intérêt. Il semble s'y prendre à l'avance pour commencer ses travaux et vérifie régulièrement s'il répond

bien aux critères. Il apparaît donc comme un élève motivé par la réussite du cours, mais aussi comme un élève guidé par une motivation intrinsèque. Aux yeux de Lalie et d'Angela, il est « un fort », qui obtient de très bonnes notes avec facilité.

Pourtant, il ne se dit pas intéressé par la poésie, ni par la lecture en général. Rémi ne lit pas pour son plaisir en dehors de l'école. Il dit ne pas en avoir le temps, entre ses cours de solfège, de piano, de flûte, de violon, de musique de chambre et de piano jazz. Il ne possède d'ailleurs que deux ouvrages qu'on lui a offerts : un roman, *Le secret* (Philippe Grimbert) ainsi qu'un livre sur l'histoire du jazz. Il a commencé à lire des romans pour réaliser des travaux cette année, et il apprend à apprécier la lecture. A entendre Valentine présenter *Novecento pianiste* (Alessandro Baricco), cela lui a même donné l'envie de lire pour le plaisir. Par contre, la poésie lui semble trop complexe et inaccessible pour qu'il puisse même s'y intéresser :

Cette année / on est obligés (de lire) // maintenant que j'ai commencé / je commence à apprécier les romans // la poésie / ça / ça ne m'a jamais beaucoup intéressé (...) parce qu'il faut comprendre.

Comme Lalie, il écoute du rap (Diams, Sniper, Soprano), mais fait davantage attention à la mélodie qu'aux paroles. Il estime que c'est l'interprète des chansons qui doit surtout comprendre les textes et se considère pour sa part comme un accompagnateur devant se préoccuper de la mélodie. Rémi ne se sent pas concerné par l'analyse de la poésie : elle n'a nulle place dans ses loisirs et ses goûts musicaux, ce qui fait qu'il ne pourrait penser à aucune situation de mobilisation extrascolaire.

En élève appliqué, Rémi a déjà trouvé le sujet de son travail deux mois avant l'échéance (composer une anthologie sur la musique) et a commencé à chercher des textes. Lors de la visite à la bibliothèque, il a loué un recueil de Ferré qu'il a commencé à lire en quête de poèmes intéressants.

Influencé par l'atelier d'écriture proposé en classe, Rémi définit la poésie comme l'art de « faire des rimes à la fin et faire en sorte qu'il y ait le même nombre de syllabes à chaque vers ». Caroline avait effectivement évoqué les règles de la poésie classique et

avait demandé de composer un quatrain d'alexandrins en plaçant correctement la césure et en veillant à réaliser des rimes embrassées ou croisées. Ceci explique sans doute la conception restreinte qu'a développée Rémi par rapport à la poésie. Rémi ajoute encore un élément qu'il considère comme caractéristique de la poésie : le fait de dire les choses de manière indirecte : « au niveau des phrases / parfois il y a des choses cachées // on doit chercher pour comprendre ce que l'auteur a voulu dire ». Ainsi, lire la poésie pourrait être comparé au fait de résoudre une énigme.

1.2.2 Observation de l'engagement des cinq élèves retenus pour l'enquête

Nous avons réalisé un tableau croisé à l'aide du logiciel Excel afin de repérer les modalités d'engagement cognitif et comportemental privilégié par les élèves de Caroline. Pour rappel, les informations relatives à la phase de codage sont relatées dans la partie méthodologique.

Type d'engagement	Elèves					Total général
	ANG	GRA	LAL	LAU	REM	
COGN-AUTO	2	4	6		4	16
COGN-CLAR		2	4	1	3	10
COGN-COMP	1	1				2
COGN-IDEE	1	5	11	2		19
COGN-INI		2	2			4
COGN-JUST		1	2			3
COGN-PDP	3	4	5		1	13
COGN-REFORM	3	1	3			7
COGN-REL		2				2
COGN-TRANSF		1	1		1	3
COMP-AIDE		3	2	3		8
COMP-CON	1					1
COMP-DOM	1	2	3	1	2	9
COMP-PART	4	16	6	1	4	31
Total général	15	44	45	8	15	128

Ce tableau nous montre que Grâce et Lalie sont les élèves qui se manifestent le plus au cours : elles sont intervenues respectivement à 44 et 45 reprises. Tous les autres sont très discrets. Nous avons effectivement relevé 15 interventions de la part d'Angela et Rémi, et seulement 8 pour Laure. Rappelons que ces chiffres couvrent leur activité sur l'ensemble de la séquence, soit dix séances de 50 minutes.

Les types d'engagement les plus fréquemment rencontrés au niveau cognitif sont l'échange d'idées (19 occurrences), l'autorégulation (16 occurrences), la prise de

position (12 occurrences) et les demandes de clarification (10 occurrences). Du point de vue strictement comportemental, tous les élèves observés participent aux activités d'interprétation de textes et au débat (31 occurrences) et montrent qu'ils ont travaillé à domicile (9 occurrences). Dans les lignes qui suivent, nous nous attarderons sur le cas de chaque élève : existe-t-il des moments privilégiés où il s'engage, ou participe-t-il tout au long de la séquence ? Comment manifeste-il son engagement ?

1.2.2.1 Angela

Angela participe activement aux activités d'interprétation de poèmes, notamment dans le cas du calligramme « Il pleut » et du poème « Fer, aciers, métaux ». Elle prend également la parole à deux reprises au moment de l'analyse des deux articles journalistiques opposant poésie et slam (surtout sur le premier article).

Elle prend position à trois reprises. D'abord, lors de l'échange d'impressions relatives au texte « Fer, aciers, métaux » (Norge), où elle défend une hypothèse de lecture. Comme chacun, elle a été intriguée par l'association de l'amour et du milieu industriel et a tenté de donner du sens au texte, alors que les autres élèves ne parvenaient pas à dépasser leur première impression d'étrangeté. En tentant de comprendre l'expression « s'aimer dur comme fer », elle a considéré les propriétés du métal (solide, durable) : « s'aimer dur » pourrait signifier « s'aimer durablement ». Ensuite, au moment de l'analyse du référent⁴³, alors que Vincent explique que, pour lui, il n'y a aucune action dans le poème, Lalie, Grâce et Angela défendent la thèse inverse : s'aimer (au sens physique du terme) peut être considéré comme une action. Enfin, au moment où Caroline termine la séquence en proposant l'idée d'un tournoi de slam à l'école, Angela s'élève contre le reste de la classe en expliquant que, selon elle, la vraie poésie est écrite. En tout cas elle la préfère au slam, « c'est le mystère qui l'attire » et la poésie résiste davantage à l'interprétation que les textes de slam.

⁴³ Lors de cette étape de l'analyse, il s'agit de déterminer de quoi parle le poème. Quels sont les thèmes qui reviennent. Peut-on identifier des personnages ? Une intrigue (constituée d'une situation initiale, d'un élément perturbateur et d'une situation finale) ?

Au cours de la séance de questions-réponses sur des points de procédure du travail écrit, elle pose quatre questions indiquant une autorégulation. Ses demandes indiquent néanmoins qu'elle n'est pas très avancée dans la composition de son anthologie. En effet, elle souhaite savoir si elle peut choisir plusieurs textes d'un même poète, si elle peut reprendre une analyse toute faite sans la modifier, si les commentaires doivent précéder ou suivre les textes, et elle demande comment conclure le travail.

Elle manifeste sa concentration au moment de l'analyse de « Fers, aciers, métaux » (Norge) en faisant remarquer à l'enseignante qu'elle a oublié un point de la grille : l'étude des sonorités. Cela témoigne de son application : elle suivait le cours et organisait ses notes d'après la grille d'analyse.

1.2.2.2 Grâce

Grâce est l'élève qui s'engage le plus d'un point de vue comportemental, tout au long de la séquence, en répondant aux questions de l'enseignante : lors de l'analyse du calligramme « Il pleut », de deux poèmes de Nougé, du poème « Fer, aciers, métaux » (au moment du partage des premières impressions, du relevé des figures de style, de l'observation des strophes et de la grammaticalité des vers, de la synthèse des observations), ainsi que lors de la composition du quatrain.

Nous avons pu constater qu'elle avait la particularité d'actualiser des types d'engagement cognitif très peu rencontrés chez les autres élèves : elle a aidé Laure lors de l'atelier d'écriture et du moment d'accompagnement différencié des travaux en classe (COGN-AIDE), elle a explicité l'utilité qu'elle a perçue dans son projet au moment du débat (COGN-TRANSF), elle a reformulé les propos des journalistes dans deux articles de presse (COGN-REL), a spontanément justifié une réponse lors de l'analyse du calligramme « Il pleut » (COGN-JUST).

Elle établit également des relations entre la matière actuellement apprise et des connaissances anciennes (COGN-REL) à l'occasion du commentaire du calligramme « Il pleut », mais aussi de la comparaison des positions des journalistes dans deux articles de presse comparant slam et poésie.

Elle prend encore position à quatre reprises : deux fois au moment du débat de fin de séquence, lorsque Caroline propose d'organiser un tournoi de slam à l'école, et deux fois lors de l'analyse de « Fers, aciers, métaux » (aux moments du partage des impressions et lors de l'observation de l'énonciation dans le poème).

Enfin, elle prend des initiatives à deux reprises (COGN-INI). D'abord, lors de l'observation du poème « Il pleut », elle explique que ce texte est bien un poème dans la mesure où il contient des écarts de langue et amène spontanément plusieurs exemples. Ensuite, lors du débat de fin de séquence, où chacun part de son expérience de rédaction, elle explique qu'elle a choisi de ne pas répéter mécaniquement la même procédure d'analyse pour ses dix poèmes, mais qu'elle a décidé d'elle-même d'insister sur des aspects différents à chaque fois, selon les éléments qui apparaissent plus visiblement d'un poème à l'autre.

1.2.2.3 Laure

Laure est l'élève la plus discrète des cinq sujets retenus dans la classe de Caroline. Elle ne s'est manifestée qu'à huit reprises.

Elle n'a participé qu'une seule fois aux activités demandées par Caroline, lors de l'analyse des rimes dans « Fers, aciers, métaux » (COMP-PART). Elle a collaboré à trois moments avec Grâce (COGN-AIDE), moments que nous avons déjà développés dans l'observation de l'engagement de cette dernière.

Enfin, Laure a partagé ses idées à deux occasions (COGN-IDEE) : le partage des impressions sur le texte « Fers, aciers, métaux », ainsi que le récit des expériences de rédaction à la fin de la séquence.

1.2.2.4 Lalie

Lalie est l'élève qui autorégule le plus son apprentissage (6 occurrences), qui partage le plus ses idées (11 occurrences) et qui prend le plus fréquemment position (5 occurrences).

Elle s'autorégule (COGN-AUTO) dès les premières minutes de la séquence, à savoir au moment de la présentation du projet, lors de l'atelier d'écriture, de la

présentation des consignes d'un autre atelier d'écriture à réaliser à la maison, et elle le fait encore à trois reprises au cours de la séance de questions/réponses sur des points de procédure dans la réalisation du travail. Par ses questions, elle montre son souci d'organisation (elle s'assure du délai dont elle dispose pour rendre ses travaux, dès les premières minutes de la séquence) et montre régulièrement ses productions à l'enseignante pour parler de ses difficultés et s'assurer de la bonne compréhension des consignes.

Elle partage ses impressions (COGN-IDEE) lors du bain de textes (plus particulièrement en ce qui concerne le calligramme « Il pleut », le logogramme de Dotremont et deux poèmes de Nougé), lors de l'analyse de « Fers, aciers, métaux », et lors de la séance d'accompagnement différencié.

Face au poème « Il pleut », elle cherche à déterminer ce qui caractérise la poésie : une certaine vision du monde (« le texte fait ressentir des choses mais ne raconte pas d'histoire »), une mise en page spécifique. Dans le cas du calligramme, du logogramme, et des poèmes de Nougé, elle identifie le fait que « le texte dessine une forme » qui participe au sens : elle suggère donc à chaque fois d'aborder le texte en tentant de reconnaître une forme. Une fois la forme identifiée, elle propose une hypothèse de lecture : « Il pleut » parlerait de la rencontre entre le poète et une femme, les textes de Nougé évoqueraient respectivement un sablier et une fleur.

Pour « Fers, aciers, et métaux », elle livre une impression : elle éprouve des difficultés à imaginer un amour dans un décor industriel, donc le texte ne l'attire pas. Elle participe à la recherche des champs lexicaux et en identifie deux (l'amour physique, la nature).

Lors de la séance d'accompagnement différencié, Rémi explique qu'il souhaite réaliser une anthologie mais qu'il éprouve des difficultés à rédiger un commentaire, et Lalie lui fait publiquement des suggestions pour l'inciter à varier les approches.

Lalie prend position à cinq reprises (COGN-PDP). Lors de l'analyse du référent dans « Fers, aciers, métaux », elle défend un point de vue opposé à celui exprimé par Vincent, selon lequel le texte ne développerait aucune intrigue. Pour Lalie, le fait de s'aimer constitue déjà une intrigue, mais pas au sens exprimé par l'enseignante (il n'y a pas de situation initiale, et pas de situation finale). Ensuite, lors de la lecture des deux

articles qui comparent les relations entre slam et poésie, elle se situe à chaque fois par rapport aux positions défendues. Enfin, lors du débat qui a suivi cette analyse d'articles, elle défend l'idée selon laquelle le slam présente des caractéristiques communes avec la poésie, mais que la véritable poésie se limite à l'écrit.

Nous développerons à présent des types d'engagement cognitif spécifiques à Lalie, qui sont peu répandus chez les cinq élèves de Caroline. Elle prend des initiatives (COGN-INI) en commençant spontanément à analyser ses poèmes en classe dans le cadre de la séance d'accompagnement différencié (de manière à réellement profiter de l'aide de l'enseignante) et suggère à Caroline une autre idée de projet pour les autres classes. Au lieu de choisir entre la composition d'une anthologie et l'analyse d'un recueil, elle propose un projet mixte.

Ensuite, elle justifie spontanément ses réponses à deux occasions (COGN-JUST). Elle suggère des manières d'aborder les textes poétiques présentés lors du bain de textes. Elle explicite sa manière de voir « ce que le texte dégage » : il s'agit de « reconnaître une forme » à mettre en relation avec le sens des mots. Ensuite, elle développe sa conception de la poésie face au texte « Il pleut » : il s'agit d'un poème, car « il n'est pas écrit comme une histoire » (il n'y a, en l'occurrence, pas de ponctuation).

Elle reformule également beaucoup ses apports et ceux des autres (COGN-REFORM) lors de l'analyse des poèmes « Il pleut » et « Fers, aciers, métaux » ainsi que lors de la comparaison des positions des journalistes dans les deux articles.

A l'occasion du débat, elle explicite encore l'utilité qu'elle a associée à la rédaction de son projet (COGN-TRANSF) : l'analyse des poèmes lui a « ouvert les yeux ». Elle lui a appris à faire attention à tous les mots lorsqu'elle aborde n'importe quel type de texte (« même aux notes de bas de page »).

1.2.2.5 Rémi

Rémi montre à quatre reprises des signes d'autorégulation (COGN-AUTO) : lors de l'atelier d'écriture, il appelle l'enseignante après avoir composé quelques vers et lui demande un feedback. A l'occasion de la séance de questions/réponses sur le travail personnel, il pose deux questions de procédure très ponctuelles à l'enseignante sur ses

attentes en termes de mise en page et de situation du commentaire par rapport au texte (en vis-à-vis, en annexe, dans une autre partie). Au moment du cours consacré à l'accompagnement différencié des différents projets, il montre différents poèmes à l'enseignante et lui demande de valider ses choix avant de se lancer dans l'analyse.

Au moment du débat, Rémi affirme avoir trouvé une finalité personnelle à son apprentissage de la poésie (COGN-TRANSF) : il a été sensible à la beauté des textes, notamment aux sonorités et aux rimes, qui donnent un certain rythme. Il a finalement trouvé un lien entre poésie et musique.

D'un point de vue comportemental, il est assez discret. Il ne prend part aux activités qu'à quatre occasions (COMP-PART), aux moments de l'analyse des vers et des figures de style dans « Fers, aciers, métaux », ainsi que lors de la lecture des deux articles de presse. A chaque fois, il répond ponctuellement à des questions que Caroline a adressées à l'ensemble de la classe.

1.3 Comparaison des déclarations des élèves dans les questionnaires et dans les entretiens

1.3.1 Angela

1.3.1.1 Réponses apportées au questionnaire

Voici la moyenne des réponses qu'Angela a cochées dans le questionnaire pour chacun des facteurs. Nous avons pris soin d'arrondir les moyennes à une seule décimale (alors que le logiciel SPSS en apportait quatre) afin de les rendre plus lisibles. Pour rappel, les élèves devaient se positionner par rapport à diverses affirmations en sélectionnant un chiffre de 1 à 5, le 1 signifiant « pas du tout d'accord », le 3 « je ne sais pas » et le 5 « tout à fait d'accord ». Lorsque les moyennes tournent autour du 3, cela signifie que l'élève n'a pas été constant dans ses réponses et qu'il n'a pas réagi de la même manière aux items d'une même catégorie. Il a, par exemple, sélectionné plusieurs

« pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » et plusieurs « tout à fait d'accord » ou d'accord ». Cela indique une incertitude, que nous avons, pour la plupart du temps, interrogée dans le cadre des entretiens :

Dimensions	Temps 1		Temps 2
Contextualisation	2,9	=	3,1
Invitation_exploitation	3,7	↗	4,4
Structuration	4,3	↘	2,7
Intérêt	4,0	↘	3,5
Utilité	4,0	=	4,0
Importance	4,8	↘	4,3
<i>Expectancy</i>	4,7		

Nous avons mis en évidence, dans le tableau, les éventuelles évolutions dans les déclarations d'Angela. Nous avons fixé un seuil de 0,5 (chiffre généralement retenu en statistique pour marquer les évolutions significatives) pour déterminer les évolutions « positives » et « négatives ».

Angela déclare ne pas percevoir clairement la *contextualisation* du dispositif (ni au temps 1 ni au temps 2) et mieux percevoir *l'invitation/exploitation* au temps 2 (à savoir après le débat) qu'au temps 1 (après l'analyse de « Fers, aciers, métaux »). Par contre, elle a clairement perçu la guidance du professeur au temps 1, mais n'en a pas perçu au temps 2. L'élève a donc eu l'impression d'avoir pu s'exprimer librement au moment du débat et d'être plutôt guidée lors de l'analyse collective de « Fers, aciers, métaux ».

Pour ce qui est de la motivation, elle a moins perçu l'intérêt et l'importance des activités au temps 2, mais les considère toujours aussi utiles qu'au temps 1.

1.3.1.2 Confrontation avec les déclarations de l'entretien

L'entretien d'Angela confirme les déclarations recueillies par questionnaire au temps 1 pour ce qui est de *l'intérêt*, de *l'utilité* et de *l'expectancy*. Elle se dit effectivement intéressée par toutes les activités : l'analyse du poème, la composition de son quatrain et la visite en bibliothèque. Pour ce qui est de l'analyse du poème, elle a à la fois apprécié le fait que « chacun donne son impression » et le thème développé dans le texte :

C'est un petit poème / mais il fait passer un message // je ne sais pas pourquoi / j'ai l'impression d'avoir eu beaucoup d'imagination j'ai tout de suite pensé à des amants // j'aime bien parce qu'en quelques mots / il crée une histoire // c'est comme au cinéma / il y a beaucoup d'émotions : grâce aux amants / l'usine reprend vie

Elle apprécie particulièrement le fait que, dans un poème, les choses sont dites de manière voilée, ce qui implique que « l'on imagine ce qu'on veut ».

Elle a également beaucoup perçu l'utilité de l'interprétation du poème dans un contexte personnel. Les poèmes apprennent des choses sur la vie sentimentale, et c'est dans cette optique seulement qu'ils sont utiles :

Les poèmes, c'est plus pour la vie familiale, conjugale, l'amitié. Comme c'est à la maison, il y a toujours une morale à la fin, on apprend sur la vie

Par contre, bien qu'elle « décortique » les poèmes avant de les déclamer et qu'elle analyse régulièrement les textes de chansons pour le plaisir, elle n'estime pas devoir réinvestir la méthode apprise en classe, dans la mesure où l'enseignante a surtout insisté sur les aspects formels qu'elle ne juge pas intéressants dans les cadres susmentionnés. Pour analyser une chanson, elle s'intéresse au contenu ainsi qu'à la gestuelle de l'interprète et ne retient aucune caractéristique formelle:

A vrai dire / savoir les rimes et tout ça / ça ne m'intéresse pas // par contre / j'aime analyser les paroles // souvent je vois les gens et je me demande à quoi ils pensent // c'est pour ça que j'aime les chanteurs : on les voit et grâce à leurs expressions on sait à quoi ils pensent

Elle estime également que le fait de pouvoir bien comprendre le message d'un texte, ainsi que la réalisation de son anthologie (impliquant la recherche documentaire) vont lui être utiles dans le cadre de ses études : « interpréter et faire des projets, oui (c'est utile). A l'université, on devra chercher nous-mêmes aussi ».

Pour ce qui est de *l'expectancy*, Angela confirme se sentir capable d'interpréter le poème « Fer, aciers, métaux » dans la mesure où elle se réjouit d'avoir « compris beaucoup en classe ». Ce sentiment a accru son intérêt pour l'activité, selon ses propres dires :

Moi / j'aimais bien de pouvoir dire ce que je comprenais / parce que j'avais compris beaucoup de choses // peut-être pas ce que l'auteur a voulu dire / mais j'aime bien imaginer

Par contre, lorsque nous lui avons demandé son sentiment par rapport au dispositif de l'enseignante (ce qui n'était pas l'objet du questionnaire), elle a explicité un sentiment de frustration. En effet, elle n'estime pas être suffisamment « rétribuée » pour tous les efforts qu'elle déploie pour chaque travail :

J'ai ma moitié / mais maintenant je suis désenchantée // j'ai toujours l'impression de bien faire / je travaille toujours beaucoup / et les résultats ne sont pas à la hauteur de ce que j'attends // français / c'est le cours où on travaille le plus // à la prof / je lui dis souvent : ça me dérange pas de travailler / mais je veux au moins avoir la moitié quoi

1.3.2 Grâce

1.3.2.1 Réponses apportées au questionnaire

Dimensions	Temps 1		Temps 2
Contextualisation	2,4	=	2,4
Invitation/exploitation	4,4	=	4,7
Structuration	3,3	↗	4,0
Intérêt	3,0	↘	2,3
Utilité	1,0	=	1,0
Importance	3,3	↗	4,3
Expectancy	3,3		

Grâce ne perçoit pas la *contextualisation*, mais a clairement l'impression que l'enseignante sollicite et exploite les apports des élèves. Pour ce qui est de la *structuration de la guidance*, elle n'est pas clairement identifiée au temps 1, mais l'est beaucoup mieux au temps 2. Ainsi, Grâce a perçu plus nettement la guidance de l'enseignante au moment de l'analyse des articles de presse et du débat qu'à l'occasion de l'interprétation du poème.... Sa motivation semble peu élevée : elle ne perçoit que l'*importance* du dispositif, et seulement au temps 2. C'est l'*utilité* qu'elle indique le plus clairement ne pas percevoir, ni au temps 1 ni au temps 2. Pour ce qui est de l'*expectancy*, Grâce ne semble pas avoir de position claire.

1.3.2.2 Confrontation avec les déclarations de l'entretien

L'entretien a permis de confirmer les déclarations du questionnaire du point de vue de la perception de *la contextualisation* et de *l'invitation-exploitation* et de mieux comprendre comment interpréter les déclarations qui concernent la perception de *l'intérêt* des activités et de la *structuration de la guidance*. Les déclarations concernant *l'utilité* de la séquence se contredisent dans l'entretien et dans le questionnaire.

Pour ce qui est de l'analyse de poème, Grâce concède qu'elle est, elle aussi, utile, mais seulement dans le contexte très restreint d'un travail scolaire.

Grâce a retenu un seul moment intéressant : la visite à la bibliothèque. Grâce y a appris qu'elle pouvait louer des dvd à un prix intéressant pour ses moments de loisirs :

Déjà ça nous faisait une sortie (rires) et puis ça nous a montré plein de possibilités // la bibliothèque / on croit toujours que c'est des livres / mais en fait il y avait plein de trucs autour / des dvd / des ordinateurs et tout // et puis ça nous a aidés / c'est là où la majorité de la classe a choisi de faire une anthologie ou un recueil / et où on a su plus où moins où on allait

Lorsqu'elle s'est déclarée très intéressée dans le questionnaire, elle ne pensait qu'à la visite à la bibliothèque. Nous pensions qu'elle aurait apprécié l'analyse du poème « Fers, aciers, métaux », dans la mesure où il est question d'amour dans ce texte, thème qu'elle apprécie particulièrement dans ses lectures. Or, le fait que l'intrigue se déroule dans un contexte industriel l'a rebutée : « au début le poème paraissait froid et triste, mais à la fin, on a trouvé que c'était plus chaleureux. Mais ce n'est pas mon poème préféré ».

La visite à la bibliothèque est également le moment qu'elle a considéré comme le plus utile : « je trouve aussi que c'était la partie la plus enrichissante pour le futur. La bibliothèque, on devra y aller jusqu'à la fin de nos études ». La grille d'analyse lui a été utile uniquement dans le cadre de la rédaction du travail. Bien qu'elle lise beaucoup, elle ne pense pas réinvestir la méthode d'analyse qu'elle a acquise dans le cadre de ses lectures : « ça, c'est censé être un plaisir ». Par contre, elle trouve le dispositif même très utile : les projets lui ont permis d'améliorer ses qualités rédactionnelles, ce qui lui sera

directement utile pour mener à bien d'autres travaux en rhéto, mais aussi dans le cadre de ses études.

Nous lui avons demandé pourquoi elle avait déclaré ne pas percevoir d'utilité à la séquence dans le questionnaire, elle a déclaré s'être sentie partagée : seule la visite à la bibliothèque est réellement utile pour le futur, alors que l'analyse du poème ne l'est que dans un contexte restreint d'un travail scolaire. Elle n'a finalement considéré que ce qui était utile pour le futur, et de ce point de vue, les activités proposées en classe au moment de la première passation (atelier d'écriture, interprétation de textes) ne l'étaient pas du tout.

Grâce a perçu de *l'invitation-exploitation* dans le cours, dans l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » : « on a tous pu s'exprimer et les idées ont été prises en compte ». Ce fait l'a particulièrement valorisée : le fait de confronter des idées, de voir que l'on a vu des choses que d'autres n'ont pas vues, c'était bien. Grâce établit ici un lien entre *invitation-exploitation* et *importance* :

Le fait d'avoir pu donner notre opinion et qu'elle soit reprise nous montre qu'on a compris et qu'on pourrait le refaire nous-mêmes

Grâce n'a pas perçu de *référence externe* en classe : il n'y avait pas d'exemple concret, pas de référence à l'actualité ou aux activités culturelles, même s'il a été question du slam : « on n'a pas parlé de guerres ou d'économie ». Mais Grâce ne ressent pas de frustration à ce propos dans la mesure où elle considère la poésie comme un texte abstrait « Un livre parle plus du quotidien (qu'un poème). On ne s'attend pas à ça dans un poème, on s'attend plutôt à parler de sentiments ».

Dans le cadre de l'entretien, elle a également précisé pourquoi la moyenne des notes accordées à ses réponses était basse pour la *structuration de la guidance*. Dans la partie de la thèse consacrée à la description des pratiques, nous avons montré que Caroline était l'enseignante qui organisait le moins les contenus. Grâce traduit également cette réalité dans ses propres mots : elle avait l'impression d' « aller dans tous les sens », et en a éprouvé des difficultés à prendre note :

Et puis on avait tous le sentiment que le cours n'était pas bien structuré / la prof a plus un esprit « prof universitaire » : elle note peu au tableau mais explique beaucoup // donc

déjà / on ne sait pas toujours ce qu'on doit noter // comme hier / elle parlait / elle parlait et on ne savait pas qu'elle donnait les réponses à noter

Grâce ne notait pas spontanément les réponses apportées par ses pairs, dans la mesure où il n'a pas été explicité qu'elles participaient à la construction de la matière. Elle attendait, comme la plupart des élèves (d'après ses dires), que l'enseignante institutionnalise la matière pour organiser ses notes, et ce moment n'est pas arrivé : « il y en a d'autres qui se sont fait avoir parce qu'ils pensaient qu'on allait répéter après ».

1.3.3 Laure

1.3.3.1 Réponses apportées au questionnaire

Dimensions	Temps 1		Temps 2
Contextualisation	2,9	→	3,4
Invitation/exploitation	4,0	→	4,9
Structuration	4,3	→	4,7
Intérêt	4,3	→	5,0
Utilité	4,0	=	3,7
Importance	5,0	→	3,8
<i>Expectancy</i>	4,3		

Laure n'a pas clairement perçu la *contextualisation* dans le dispositif, mais elle a par contre bien identifié la présence d'*invitation/exploitation* et de *structuration de la guidance*, toujours plus nettement au temps 2. Elle a donc l'impression d'avoir été davantage sollicitée et guidée au moment de l'analyse des deux articles de presse et du débat. Pour ce qui est des croyances motivationnelles au temps 1, Laure déclare avoir été intéressée par l'activité d'interprétation du poème, en avoir perçu l'*utilité* et l'*importance* (avec beaucoup plus d'intensité que l'utilité). Au temps 2, elle se dit plus intéressée par l'activité, mais en perçoit moins l'*utilité* ou l'*importance*... alors que nous nous attendions à l'inverse. Laure a effectivement déjà réalisé son travail, et aurait dû au moins avoir expérimenté l'utilité de ce qui a été réalisé en classe. Signalons également que Laure est très confiante quant à ses capacités en matière d'interprétation de poèmes (*expectancy*).

1.3.3.2 Confrontation avec les déclarations de l'entretien

L'entretien a confirmé les propos de Laure sur la perception de la *contextualisation*, de l'*invitation-exploitation* et de l'*utilité* des activités d'interprétation de poèmes. Par contre, elle affirme avoir perçu clairement la *structuration de la guidance* dans le premier questionnaire, alors qu'elle affirme le contraire dans les entretiens. Laure a également nuancé son affirmation selon laquelle elle était très intéressée, en précisant qu'elle pensait seulement à l'atelier d'écriture et pas aux analyses de textes.

Alors que la moyenne des réponses apportées à propos de la *contextualisation* dans le questionnaire suggérait l'indécision, Laure affirme qu'en fait elle n'en a perçu que très peu. Dans le poème « Fers, aciers, métaux », elle n'a pas vu de référence à l'actualité, mais juste au sentiment amoureux (qui préoccupe beaucoup cette élève)

Par contre, elle a eu l'impression d'avoir été sollicitée et a bien perçu que ses apports ont été pris en compte : « dans « Fers, aciers et métaux », c'est nous qui avons pratiquement tout dit ». Ceci semble avoir influencé la perception de son attente de réussite (*expectancy*) en termes d'analyse de poèmes : « Ca nous rassure de voir qu'on a trouvé des choses qu'on a compris ce qu'on nous demandait ». Et, dans la mesure où elle explique encore que cela l'a « encouragée », nous pouvons y voir aussi un effet sur sa persévérance dans son effort.

Alors que les réponses apportées au questionnaire laissent entendre que Laure a perçu beaucoup de *structuration de la guidance*, elle déclare finalement que les contenus n'étaient pas organisés :

Il faut beaucoup écrire // la prof interrogeait les élèves / et puis elle ne disait pas que leurs réponses c'était de la matière à noter

De même, alors qu'elle a déclaré avoir été vivement intéressée par les activités proposées, elle dit n'avoir pensé qu'à l'atelier d'écriture en répondant aux questions. Elle n'a pas du tout été intéressée par l'analyse du poème, bien qu'il traite d'une histoire d'amour entre deux adolescents. L'univers décrit dans le texte l'en a dégoûtée : « (c'est) un univers froid quand même puisqu'on parle d'usines. Un peu déshumanisé et pollué quoi. »

Enfin, elle confirme ses déclarations concernant la perception de *l'utilité* des activités. De son point de vue, l'activité d'analyse de texte poétique pourra être réinvestie dans un cadre scolaire. D'une part, là, tout de suite, pour rédiger le travail de fin d'études, d'autre part, pour analyser un nouveau poème à l'école :

Si je dois réanalyser un poème à l'école / je saurai comment faire / comment faire des recherches / faire des liens entre des éléments

En dehors du cadre scolaire, « ça aide un peu pour les poèmes et les chansons », dans une moindre mesure.

1.3.4 Lalie

1.3.4.1 Réponses apportées au questionnaire

Dimensions	Temps 1		Temps 2
Contextualisation	4,0	↘	3,4
Invitation/exploitation	4,9	↘	4,3
Structuration	4,3	↘	3,7
Intérêt	4,8	↘	3,3
Utilité	4,0	=	3,7
Importance	4,5	↘	3,3
<i>Expectancy</i>	3,7		

Pour Lalie, nous relevons une différence significative entre temps 1 et temps 2 du point de vue de ses perceptions et de sa motivation. Elle perçoit beaucoup de *contextualisation*, d'*invitation-exploitation* et de *structuration* au temps 1, mais ne perçoit plus que *l'invitation-exploitation* de manière claire au temps 2, après le débat. De même, alors qu'elle perçoit fortement *l'intérêt*, *l'utilité* et *l'importance* du dispositif au moment de l'interprétation de « Fer, aciers, métaux » (présentée par l'enseignante comme un outil pour la réalisation du travail), elle les perçoit beaucoup moins nettement après la remise du travail.

1.3.4.2 Confrontation avec les déclarations de l'entretien

Lalie a confirmé ses déclarations du temps 1 dans le cadre de l'entretien et a précisé les motivations de ses réponses concernant la perception de la *contextualisation*, de l'*utilité* de l'activité et sa propre *attente de réussite* face à ce type d'activité.

Elle n'a pas perçu de *référence externe*, mais a bien perçu l'activité d'interprétation comme *complexe* : le sens de ce poème n'est pas apparu de manière claire, et il n'a pas été possible de trancher en faveur d'une interprétation ou l'autre. Ce poème est qualifié de « mystérieux » dans le sens où « on peut comprendre de plein de façons différentes ». Cela présente un avantage du point de vue de Lalie : « on ne saura pas quelle est la bonne (interprétation) et on ne peut pas être choqué (si on n'a pas compris) ». Le fait de ne pas savoir, in fine, le « bon » sens du texte n'a pas particulièrement d'effet sur la perception de ses capacités face à ce type de tâche (ce que l'on aurait pu croire) : elle trouve juste cela profondément ennuyeux.

Lalie a perçu une *utilité* extrascolaire à l'activité d'interprétation : elle a appris à s'exprimer, ce qui lui sera utile dans un contexte professionnel dans la mesure où elle rêve de devenir avocate. Elle est l'une des seules élèves à avoir perçu une utilité d'ordre personnel à cette séquence. Grâce à l'atelier d'écriture, elle dit avoir appris à composer un poème, et compte bien renouveler l'expérience à la maison. Elle en composait déjà pour son plaisir avant cette séquence, mais de manière tout à fait libre, « lorsqu'elle n'allait pas bien » :

C'est bien aussi de savoir écrire des poèmes // moi, quand le papa de Valentine est mort / je lui ai écrit un poème // pourquoi écrire une lettre quand on peut écrire un poème qui veut tout dire en peu de mots ?

Par contre, l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » ne lui sera utile que dans un cadre scolaire. Alors que Lalie expliquait qu'elle prenait toujours un moment pour analyser les chansons avant de les interpréter au moment de ses cours chez un professeur particulier (pour savoir « comment mettre l'intonation »), nous lui avons demandé si elle percevait une utilité à l'analyse de « Fers, aciers, métaux » dans ce

contexte. Contre toute attente, elle n'en a perçu aucune : les chansons qu'elle interprète ne nécessitent pas une telle approche car leur sens apparaît d'emblée, sans efforts.

Elle dit avoir été intéressée par l'analyse du poème « Fers, aciers, métaux ». Le poème était « beau », et cette activité est différente de ce qui est fait habituellement en classe : « j'étais contente, ça change ».

Pour elle, le fait que l'enseignante sollicite les apports des élèves et les confronte entre eux l'a aidée à comprendre le texte, et à oser s'investir dans l'activité. Elle établit un lien entre *l'invitation-exploitation* et *l'expectancy* : « avec les différents avis on comprend mieux ».

Son sentiment de compétence par rapport à cette tâche spécifique et par rapport à la prise de parole de manière générale est cependant très bas. Elle se définit comme une élève en manque d'idées face à un texte résistant : « Il (le poème) était beau, mais je n'ai pas eu autant d'idées » (qu'Angela). En outre, elle explique que ses nombreuses prises de parole n'indiquent pas une grande motivation (comme nous le pensions), mais plutôt une difficulté à préciser sa pensée qui l'oblige à constamment se répéter et se reprendre :

Je suis nulle (rires) je ne suis pas très forte, tout ce qui est réfléchir et tout ça // je n'arrive pas à dire ce que je veux dire (...) tout ce que je veux dire / j'ai du mal à l'expliquer / je cafouille

Par rapport à son projet personnel, elle redoute même d'utiliser le site de Fralica pour trouver de l'information : « les consignes et la grille d'évaluation / c'est nous qui devons aller les chercher / donc si on se trompe / c'est déjà foutu ». Ce manque de confiance en elle par rapport à toute activité qui lui demande de réfléchir explique d'ailleurs aussi son manque d'intérêt par rapport à tous les textes qu'elle juge trop volumineux, mais surtout trop complexes (comme les romans du 19^e siècle dont les descriptions sont très détaillées et la langue toute différente de celle qu'elle connaît).

1.3.5 Rémi

1.3.5.1 Réponses apportées au questionnaire

Dimensions	Temps 1		Temps 2
Contextualisation	3,4	↗	4,3
Invitation/exploitation	4,4	=	4,7
Structuration	4,3	↗	5,0
Intérêt	4,5	↘	3,8
Utilité	3,0	=	3,3
Importance	2,8	↗	3,3
<i>Expectancy</i>	3,7		

Rémi est le seul à percevoir bien plus clairement de la *contextualisation* après la remise du travail. Par contre, il identifie presque autant d'*invitation*, *exploitation* et de *guidance* aux deux passations, même si les réponses sont beaucoup plus nettes au temps 2. Par contre, sa motivation semble baisser au temps 2, surtout son *intérêt*, dans la mesure où la perception de l'*utilité* et de l'*importance* des activités est faible dès le départ.

1.3.5.2 Confrontation avec les déclarations de l'entretien

L'entretien de Rémi a apporté des précisions sur sa perception de l'*intérêt* et de l'*utilité* de la tâche. Dans le questionnaire, il a affirmé être vivement intéressé par les activités, alors que, dans le cadre de l'entretien, il a précisé avoir répondu en pensant à l'atelier d'écriture. Cette seule activité l'a intéressé :

(J'étais intéressé) euh quand on avait fait le quatrain en classe // je n'avais pas d'idées au départ / et puis tout est venu d'un coup // j'ai fait un beau truc quand même/ j'étais content de moi

Pour l'*utilité* aussi, Rémi n'a répondu que par rapport à une activité spécifique : la visite à la bibliothèque. Apprendre à chercher de l'information lui sera utile dans le cadre de ses études. Par contre, il n'estime pas que l'activité d'interprétation d'un poème lui sera utile dans le cadre de sa passion pour la musique. C'est l'interprète qui doit bien comprendre les paroles de la chanson, pas le musicien, qui n'est qu'un accompagnateur.

L'*attente de réussite* peu élevée de Rémi, tout spécialement par rapport aux activités liées à la poésie, l'empêche de s'y intéresser et d'essayer de s'y engager. Il considère effectivement que ce type de texte est hors de sa portée : « la poésie, ça ne m'a jamais beaucoup intéressé (...) parce qu'il faut comprendre. Ce sont les interactions autour du texte, mais surtout les interventions de ses pairs, qui l'ont aidé à comprendre « Fers, aciers, métaux » et donc à s'y intéresser :

Rémi : Franchement / la première fois que je l'ai lu / je n'ai rien senti

Carole : quoi ? / tu ne comprenais pas ou bien ça ne t'intéressait pas ?

Rémi : je n'avais pas compris / et avec les autres j'ai mieux compris / donc j'ai suivi le cours

Rémi a confirmé ses déclarations concernant un haut degré d'*invitation/exploitation*. Il a même établi un lien entre cette dimension et l'*intérêt*. Dans la mesure où l'interaction permet de faire valider sa bonne compréhension du poème, Rémi s'est senti plus soutenu et s'est autorisé à prendre davantage la parole :

Carole : Tu as même fait plus que le suivre / tu es intervenu plusieurs fois // donc au fur et à mesure que tu comprenais

Roberto : oui / ça m'intéressait plus

Les déclarations sur l'*importance* des activités récoltées par deux biais différents (questionnaire et entretien) se contredisent. Alors que Rémi affirme que les activités ne sont guère importantes pour lui dans le questionnaire, il dit le contraire dans le cadre de l'entretien : la poésie permet d'entrer dans l'univers des poètes, et d'améliorer sa culture générale.

1.4 Les activités jugées utiles, intéressantes et valorisantes par les élèves

1.4.1 Vue d'ensemble

Avant de présenter les moments retenus par les élèves eux-mêmes, rappelons brièvement quelques éléments essentiels de leurs loisirs et de leur projet professionnel. Ils jugent effectivement l'*intérêt* de la séquence d'après leurs intérêts personnels, et son *utilité* d'après les éventuels contextes de mobilisation des apprentissages familiaux ou envisagés dans l'avenir. Dans l'immédiat, les élèves peuvent attribuer à la séquence une

utilité purement scolaire (les apprentissages pourront être mobilisés dans le cadre du cours de français, voire d'un autre cours), ou une utilité extrascolaire, si la poésie fait partie de leurs loisirs : s'ils en lisent, en écrivent, en déclament (dans une académie ou un conservatoire), ou s'ils écoutent des chansons qu'ils considèrent comme poétiques. L'*utilité* peut également être plus lointaine, si les élèves ont déjà un projet professionnel ou un projet d'études bien défini. Un élève qui se destine à l'étude des lettres percevra davantage l'utilité de l'interprétation de textes poétiques. Pour juger de tout cela, il faut se référer à connaître leurs centres d'intérêt, leurs loisirs, leurs projets, que nous avons développés dans leurs portraits.

Angela est la seule qui déclare être particulièrement intéressée par la poésie : elle en déclame et « décortique » pour son plaisir les paroles des chansons « à textes », qu'elle considère comme des poèmes. Laure et Grâce sont aussi de grandes lectrices, mais la poésie ne fait pas partie de leur quotidien. Elles lisent des romans d'amour et des autobiographies pour leur plaisir (surtout Grâce) et, si elles établissent un lien entre chanson et poésie, elles n'écoutent pas les chansons pour le plaisir du texte, mais plutôt pour profiter de la mélodie. Elles se décrivent comme très engagées dans leurs apprentissages, s'entraident très régulièrement, et s'attachent à trouver un sens à leurs travaux en choisissant des thèmes qui leur parlent (la femme et l'amour). Quant à Rémi et Lalie, ils ne sont pas vraiment attirés par la lecture et préfèrent d'autres activités. Lalie prend des cours de chant chez un professeur particulier alors que Rémi joue de plusieurs instruments. Tous deux ont insisté sur le fait que la lecture de textes complexes les rebutait (Lalie tout particulièrement) : la poésie leur semble hors de portée. Précisons toutefois que Lalie éprouve de réelles difficultés à l'écrit, selon les dires de son enseignante.

Quant aux projets professionnels des élèves, ils sont très diversifiés. Rémi voudrait devenir concertiste et consacre tous ses moments de loisir à apprendre à jouer de plusieurs instruments (du piano, du violon, de la flûte). Il suit également des cours de musique de chambre et de piano-jazz. Angela fait de la déclamation, du théâtre et de la danse en vue de devenir comédienne. Dans la mesure où ces deux élèves se destinent au

milieu artistique, nous pouvons supposer qu'ils trouveront plus de sens à l'étude de la poésie.

Lalie fait beaucoup de sport, suit des cours de chant et souhaite se lancer dans des études de droit et devenir avocate. Elle est consciente de ses difficultés à l'écrit, et tente, par un travail régulier, d'apprendre à « mieux s'exprimer ». Grâce et Laure sont celles qui lisent le plus en dehors de l'école, mais elles ont moins d'activités régulières que les autres (des romans et des autobiographies). Elles sont dans l'option « math 7 » : la première va s'orienter vers des études universitaires de type court à Charleroi, en droit ou en commerce extérieur, et la seconde se consacrera à l'architecture. La poésie est absente des moments de loisirs et des projets d'études ultérieurs de ces élèves.

1.4.2 Moments intéressants

Les activités jugées les plus intéressantes ont été l'écriture du quatrain et la visite en bibliothèque.

Rémi, Laure et Angela ont adoré l'atelier d'écriture parce qu'ils se sont découvert des dons insoupçonnés, ce qui les a valorisés. Alors que Rémi a surtout retenu le plaisir d'un défi réalisé (« je n'avais pas d'idées au départ / et tout est venu d'un coup // j'ai fait un beau truc quand même / j'étais content de moi »), Angela a surtout apprécié l'idée de composer un beau texte à partir de ses émotions.

Grâce a apprécié le dépaysement provoqué par la visite en bibliothèque, tout particulièrement le moment où on a expliqué aux élèves comment rechercher un livre dans les rayons. Elle s'est réjouie d'apprendre qu'elle pouvait louer autre chose que des livres : des DVDs, des jeux... à un prix tout à fait intéressant. Elle y retournera dans ses moments de loisirs. Angela, quant à elle, a découvert l'ambiance particulière de la bibliothèque : « c'est un havre de paix / ça sent le livre et c'est silencieux // j'aime y réfléchir ».

L'interprétation du poème a également été appréciée, pour des raisons diverses. Si Rémi ne parvenait pas à s'engager dans la tâche parce qu'il ne comprenait pas le texte, les interventions des autres l'ont progressivement amené à se poser des questions et à

vouloir comprendre le poème. Angela, quant à elle, s'est sentie valorisée d'avoir beaucoup apporté à la classe : « j'aimais dire ce que j'avais compris / parce que j'avais compris beaucoup de choses // et en plus, j'avais raison ». Le fait d'être renforcée dans ses hypothèses a accru son plaisir à participer. Elle a aimé donner du sens à ce texte obscur qui, du fait de ses points d'incertitude, a sollicité son imagination. Elle affirme aimer la poésie parce que « le mystère l'attire ».

1.4.3 Moments utiles

Pour ce qui est de la perception de *l'utilité* des tâches, les élèves ont avancé des éléments divers. Rémi, Grâce et Lalie ont surtout cité la journée en bibliothèque, qui leur a appris à chercher un livre dans les rayons et à rassembler de la documentation.

Angela a retenu l'interprétation du poème, qui lui a appris à mieux s'exprimer et à justifier son point de vue.

Lalie a déclaré avoir appris à définir un projet et à chercher de l'information (ce qui lui sera utile pour les travaux à l'université), avoir appris à analyser un texte (ce qui lui sera utile dans le cadre de son travail) et à lire un poème, ce qui lui sera utile pour « décortiquer ses chansons, et donc mieux les interpréter et mieux mettre les nuances ». Elle a également retenu l'atelier d'écriture, car les techniques apprises lui permettront de composer de plus beaux poèmes. C'est ainsi qu'elle a déclaré en écrire régulièrement pour exprimer ses émotions lorsqu'elle en est submergée. C'est la seule élève qui a trouvé autant de finalités aux activités proposées, surtout dans un contexte personnel.

Grâce et Laure n'ont pas spontanément considéré comme utile la présentation de la grille d'analyse. Elles ont reconnu qu'elle l'était de fait, mais dans un cadre exclusivement scolaire : pour réussir ce travail (Grâce) ou pour interpréter d'autres poèmes à l'école (Laure).

1.4.4 Moments valorisants

Lorsque nous avons demandé aux élèves de sélectionner les activités qui leur ont donné confiance en eux. Tous ont retenu l'analyse de « Fers, aciers, métaux ». Le fait que leurs apports soient sollicités et validés les a rassurés sur leurs capacités. Le fait d'avoir vu valider les apports de ses pairs a même désinhibé Rémi (à qui la poésie apparaissait

comme inaccessible) et lui a donné envie de participer à l'interprétation. Angela a apprécié le fait d'identifier des éléments que les autres n'ont pas perçus, Laure affirme avoir été soulagée d'avoir « trouvé des choses » et d'avoir « compris ce qu'on lui demandait », ce qui l'a encouragée à persévérer dans son effort, et Grâce est rassurée sur ses capacités à reproduire la démarche seule au moment de la rédaction de son travail.

1.5 Perceptions relatives au dispositif de Caroline

1.5.1 Accompagnement des projets

Grâce se sent rassurée à l'idée d'analyser cinq poèmes d'un même recueil, car la procédure a été montrée en classe, qu'elle l'a bien comprise et qu'il « suffit » à ses yeux de la reproduire. L'idée de reproduire cinq fois la même démarche lui semble « mécanique » mais sécurisante. Elle aurait voulu se lancer dans la composition d'une anthologie, mais elle avait l'impression d'être moins bien préparée à cet exercice :

Oui / (faire une anthologie) c'était l'idée au départ mais finalement mon travail a plus la structure d'une analyse de recueil et comme j'ai déjà commencé // donc je commence par présenter la thématique générale et puis j'aborde chaque thème en profondeur // je pense donner les poèmes comme ça / en montrant comment ils se rapportent à chaque caractéristique / puis parler plus de la forme avec les strophes / les rimes et tout ça

Laure aussi s'avoue désorientée au moment de commencer son travail, car si la méthode d'analyse a été montrée en classe pour ceux qui choisissent l'option d'interpréter cinq poèmes d'un même recueil, l'enseignante n'a pas montré comment composer le commentaire d'un texte d'anthologie. De même, elle n'a pas expliqué en quoi consistait un « éclairage littéraire », ni comment le construire, alors que l'un des critères d'évaluation est que « le texte intègre une réflexion sur la littérature exprimée, par un des intervenants dûment identifié et une réflexion personnelle », et qu'il « apporte sur la notion de littérature au moins un éclairage développé dans un paragraphe distinct » (voir grille d'évaluation de l'analyse d'un recueil de poèmes en annexes).

Dans le contexte de son entretien, l'enseignante a déclaré que la grille d'analyse testée sur « Fers, aciers, métaux » était un outil pour les deux types de travaux : les

élèves qui choisissent analyser dix poèmes commentent tous les aspects du poème, alors que ceux qui préfèrent commenter les textes d'une anthologie peuvent choisir de s'attarder sur les aspects les plus saillants du poème, tout en expliquant en quoi ils illustrent un courant littéraire ou un thème. Mais l'enseignante n'a pas explicité que la grille d'analyse était un outil aussi pour le commentaire de textes d'anthologie (c'est pourquoi les élèves qui avaient opté pour ce type de projets ont déclaré se sentir plus démunis). Au moment de la séance de questions-réponses, Caroline a, certes, donné des pistes pour commenter un poème : le mettre en rapport avec un tableau, attirer l'attention sur un élément remarquable (figures de style, champs lexicaux...).

Le fait d'avoir proposé d'attirer l'attention sur un élément de la grille revenait à dire indirectement aux élèves que celle-ci avait aussi une utilité pour construire les commentaires, mais les élèves devaient l'inférer eux-mêmes, alors qu'il apparaît clairement que les cinq élèves interrogés ne l'ont pas comprise ainsi. Par contre, elle a renvoyé les élèves sur le site Fralica pour trouver plus de suggestions. Voici ce que nous y avons trouvé :

- Attirer l'attention du lecteur sur un élément remarquable,
- Annoncer qu'un thème du poème A est repris dans B avec une variation, un développement, une précision, pointer l'une ou l'autre différence,
- Montrer que le poème B est une suite logique du poème A,
- Inviter le lecteur à retrouver dans les poèmes A et B une même technique d'écriture, un même sentiment,
- Faire état d'une information biographique, d'un événement qui s'est produit à son époque qui a bousculé la vie du poète,
- Citer l'opinion d'un critique et proposer au lecteur de la vérifier sur le texte qui suit,
- Mettre en rapport un ou des poèmes avec une œuvre littéraire, musicale ou picturale de l'époque.

1.5.2 Le site Fralica

Sur le site Fralica, Caroline avait mis à la disposition des élèves les grilles d'évaluation des deux types de projets, ainsi que des conseils de procédure, et des pistes pour rechercher de l'information sur des sujets associés (définition et illustration de figures de style, règles de la poésie classique, présentation des grands mouvements littéraires, banque de textes poétiques en ligne, sites consacrés à certains poètes, bibliographie...). Ce site a été présenté comme un outil susceptible de guider les élèves dans la réalisation de leur projet, alors que Caroline elle-même organise des séances de

questions-réponses en classe ou des séances d'accompagnement différencié. Les élèves sont donc bien encadrés dans leur démarche.

Or cette manière de procéder qui encourage les élèves à l'autonomie les déconcerte fortement. Tous les élèves interrogés se déclarent mal à l'aise dans l'utilisation de ce site, sauf Rémi. Lalie et Angela insistent sur le fait que l'enseignante n'a pas assez expliqué comment utiliser le site :

Angela : Moi je trouve qu'elle ne nous a pas assez bien expliqué son site // par exemple moi à chaque fois que je cherche des infos pour faire un travail / je ne trouvais pas et je ne savais pas qu'il y avait des exemples // c'est Aurélie qui m'a montré / va dans telle partie

Lalie : oui / on se débrouille ou on ne se débrouille pas // si tu dois faire un plaidoyer / tu vas sur le site et tu tapes plaidoyer (...) il y a de bonnes choses / il y a beaucoup d'infos / mais il faut les trouver

Dans le même ordre d'idée, Lalie craint même de se tromper de grille d'évaluation et de consignes. Elle aurait préféré que l'enseignante les distribue en classe, car elle ne se fait pas confiance dans l'utilisation du site :

Lalie : Les travaux écrits / c'est nul // les consignes et la grille d'évaluation / c'est nous qui devons aller les chercher / donc si on se trompe / c'est déjà foutu (...) dans l'autre classe la prof donne les feuilles c'est mieux je trouve

Quant à Grâce et Laure, elles trouvent que les procédures ne sont pas détaillées et elles aimeraient que l'enseignante ajoute des exemples de travaux bien faits pour avoir des modèles à suivre :

Grâce : Ca dépend vraiment de ce qu'on doit faire comme travail // parfois la procédure donnée aide un peu / comme pour le panneau // par contre / il y a des idées d'éclairage littéraire / mais on n'a pas d'exemples // il y a un titre / mais on ne sait pas à quoi ça correspond / ce qu'il y a derrière // ça aiderait plus si on avait des exemples de travaux bien faits / ceux des années précédentes par exemple // parce que là on est livrés à nous même

Laure : oui / on est perdus

1.5.3 Croyances motivationnelles attachées au projet sur la poésie

1.5.3.1 L'intérêt

Les élèves de Caroline ont trouvé leur projet sur la poésie « intéressant », pas nécessairement pour lui-même, mais pour les sujets qu'il permet de traiter : Rémi peut réaliser une anthologie sur la musique, Laure sur les diverses facettes de l'amour et Grâce peut analyser des textes d'Eluard sur les thèmes de la femme et de la nature.

1.5.3.2 L'utilité

Le dispositif a été qualifié d'« utile » par tous, parce que les démarches mobilisées pour chercher et organiser l'information pourront être réinvesties dans le cadre des études (Lalie, Grâce). Lalie pense, quant à elle, que ce projet lui a permis d'améliorer son expression écrite, mais aussi à interpréter tous les types de textes. L'analyse de poèmes lui aurait « ouvert les yeux » à tous les détails, et elle réinvestit cela au quotidien. Par exemple, lorsqu'elle lit un journal ou un magazine, elle prend en considération les éléments du paratexte (sous-titre, chapeau, notes de bas de page...).

1.5.3.3 L'expectancy

En ce qui concerne l'*expectancy*, nous pouvons souligner le fait que les projets entrepris par ses élèves ont suscité un sentiment d'insécurité malgré le dispositif d'accompagnement mis en place par Caroline, surtout chez les élèves qui ne les réussissent pas très bien ordinairement et qui en arrivent à se sentir « nuls » (comme Lalie). Même Rémi, qui passe pour être un « fort » aux yeux des autres élèves, avoue être dérouté par ce nouveau dispositif.

Lalie et Angela sont des cas particulièrement intéressants à ce propos. Lalie s'investit beaucoup dans ses travaux et se dit très satisfaite de ses productions. Or elle est souvent en échec, ce qui lui a fait perdre toute confiance en ses capacités pour la rédaction de tous les projets. Dans cet extrait de l'entretien avec les deux élèves, la

déception apparaît comme le sentiment prédominant vis-à-vis du dispositif d'accompagnement différencié de Caroline :

Carole : Comment vous vous voyez comme élève au cours de français ?

Lalie : nulle (*rires*) je ne suis pas très forte / tout ce qui est réfléchir et tout ça // je n'arrive pas à dire ce que je veux dire

Angela : mais si la fois passée tu disais : ma conclusion elle est trop bien / elle est trop bien

Lalie : oui / mais à chaque fois que je dis ça j'ai des sales points // j'aime bien pour moi-même et puis je vois combien ça vaut et puis

Angela : tu es déçue

Lalie : oui / vraiment // j'ai toujours des sales points / je n'ai que deux compétences de certifiées

Angela : moi / ça va quand même // je ne suis pas méga forte / je suis plus ou moins comme Célia

Lalie : il n'y a pas de méga forts dans la classe à part Rémi et Aurélie

Angela : j'ai ma moitié / mais maintenant je suis désenchantée // j'ai toujours l'impression de bien faire / je travaille toujours beaucoup / et les résultats ne sont pas à la hauteur de ce que j'attends // français / c'est le cours où on travaille le plus // à la prof / je lui dis souvent / ça me dérange pas de travailler / mais je veux au moins avoir la moitié quoi.

1.5.3.4 Comparaison des déclarations recueillies dans les questionnaires et dans les entretiens

Si nous nous penchons à nouveau sur les comparaisons des réponses des élèves dans les cinq classes au temps 1, nous constatons que, d'un point de vue statistique, la *contextualisation* n'est pas mieux perçue chez les élèves de Caroline (l'enseignante qui contextualise le plus les apprentissages, de notre point de vue) que chez ceux de Valentin (l'un de ceux qui le fait le moins). Ainsi, la pédagogie du projet instaurée par Caroline, qui permet pourtant aux élèves de travailler sur un sujet qui les passionne (*référence externe*) et de trouver, ainsi, leur manière propre de *finaliser* leurs apprentissages n'est pas plus perçue comme telle que l'approche plus magistrale de Valentin. Sans doute parce qu'il a été initié à l'école et pour l'école, le projet reste perçu avant tout comme une activité scolaire, un devoir.

Ainsi, Rémi, celui-là même qui passe pour un élève autonome, soucieux de toujours chercher une finalité aux apprentissages scolaires, a perçu la composition de son anthologie sur la musique comme une tâche. Il envisage son engagement et sa persévérance comme des éléments nécessaires à sa réussite, et non comme des indicateurs de sa motivation : « on est obligés d'aimer de toute façon / car ce sont des travaux difficiles // c'est bien d'avoir la liberté de choisir ses travaux / mais de toute façon il faut travailler ».

De même, les tâches ne semblent pas plus utiles aux yeux des élèves de Caroline que de ceux de Valentin, et les premiers ne semblent pas avoir d'*attente de réussite* moins élevée que seconds, alors que d'un côté l'évaluation porte sur un projet mené de manière autonome (un défi potentiellement plus insécurisant) et de l'autre sur la répétition de procédures sur un poème non vu.

Nous venons de montrer que, dans les entretiens, les élèves de Caroline déclaraient majoritairement percevoir beaucoup d'*utilité* dans le dispositif de l'enseignante pour leurs études futures (apprendre à chercher de l'information, bien rédiger, mener à bien un projet), voire même dans leur quotidien (apprendre à mieux s'exprimer, apprendre à analyser des textes).

Quant à l'*attente de réussite*, nous avons insisté à plusieurs reprises sur le fait que le dispositif de Caroline paraissait insécurisant aux yeux des élèves et renvoyaient certains à leurs lacunes, ce qui avait pour effet de les décourager et de les inhiber (Lalie tout particulièrement). Les entretiens avec les élèves de Valentin montreront, quant à eux, qu'une évaluation basée sur la reproduction d'une procédure donne une impression de soutien beaucoup plus importante.

Par contre, les déclarations des élèves de Caroline et de Valentin concernant la perception de l'*intérêt* et de l'*importance* des activités diffèrent tant dans les questionnaires que dans les entretiens. La classe de Caroline en perçoit davantage, comme nous nous y attendions. Il semble assez logique que des élèves qui ont la possibilité de choisir les textes qu'ils analyseront auront davantage l'occasion de faire entrer leurs centres d'intérêt en classe. De même, nous pouvions nous attendre à ce que la réalisation d'un projet que l'on a défini et mené de manière autonome constitue un enjeu plus important que la réussite d'une interrogation. Nous y reviendrons.

1.6 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Nous reviendrons à présent sur les liens établis par les élèves entre des dimensions relatives à leur perception du contexte (contextualisation et co-construction des contenus) et leurs croyances motivationnelles. Pour rappel, nous nous attendons à pouvoir établir des relations entre les dimensions suivantes :

- La *contextualisation* (référence externe et finalisation) et l'*intérêt* (Pintrich & Schunk 2002, Pintrich 2003, Brophy 1999), l'*utilité* (Brophy 1999, Develay 1986, Tardif) et l'*importance* (Brophy 1999 ; Pintrich 2003 : 672),
- L'*invitation-exploitation* et l'*intérêt* (Ryan & Deci 2000), l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Ryan & Deci 2000 ; Hattie & Timperley 2007, Brophy 1999, Pintrich & Schunck 2002, Pintrich 2003),
- La *structuration de la guidance* et l'*intérêt* (Pintrich 2003, Harackiewicz et al. 2002) ainsi que l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Brophy 1999).

1.6.1 Influence de la contextualisation sur l'intérêt

Laurie, Grâce et Laure, bien qu'intéressées par le thème de l'amour, ont été rebutées par le contexte de l'intrigue, qu'elles décrivent comme un univers industriel, froid et sale. Caroline, justement, pensait que les élèves s'intéresseraient davantage à un texte qui fait référence à un univers industriel, comme l'est la région de Charleroi, dont les élèves sont issus.

Angie seulement a été sensible à la transformation de ce contexte sous l'effet de l'amour des personnages et a apprécié le poème pour sa présentation originale de l'amour:

C'est comme au cinéma, il y a beaucoup d'émotions : grâce aux amants, l'usine reprend vie.

Dans le même ordre d'idée, Grâce, Laure et Rémi ont spontanément choisi de donner du sens à leur travail en sélectionnant des textes qui leur parlent : Grâce et Laure ont réalisé une anthologie sur le thème de l'amour (sous ses aspects plus classiques) et Rémi sur le thème de la musique.

1.6.2 Influence de la contextualisation sur l'utilité

Ainsi que nous l'avons précédemment souligné, les élèves ont évoqué les moments les plus « contextualisés » lorsque nous leur avons demandé de relever des activités utiles (visite de la bibliothèque et plus particulièrement apprentissage d'une méthode pour consulter un catalogue en ligne, ainsi que rédaction et gestion autonome

d'un projet). Grâce et Lalie ont expliqué que pour leur part, elles estiment qu'apprendre à gérer un projet leur sera utile dans le cadre de leurs études mais aussi de leur travail. Laure et Grâce ont pointé plutôt la visite à la bibliothèque : apprendre à chercher un livre et à se documenter leur sera utile dans le cadre de leurs études.

L'analyse du poème « Fers, aciers, métaux » et la méthode de lecture qui leur a été inculquée par cet intermédiaire ont été perçues comme utiles uniquement dans un cadre scolaire par Laura et Grâce : pour réussir le projet en cours (Grâce) ou pour analyser un autre poème à l'école dans le cadre d'une interrogation (Laure). Angela, qui est la seule à entretenir un rapport très positif à la poésie et en lit pour son plaisir, trouve que la maîtrise des aspects formels et techniques des poèmes est utile uniquement à l'école, car lorsqu'elle décode un texte, elle recherche plutôt le plaisir. Mais elle estime avoir appris des valeurs à la lecture du poème :

Les poèmes / c'est plus pour la vie familiale / conjugale / l'amitié // comme c'est à la maison / il y a toujours une morale à la fin / on apprend sur la vie.

1.6.3 Influence de l'invitation-exploitation sur l'*expectancy*

Grâce et Laure ont eu l'impression d'avoir vraiment eu l'occasion de s'exprimer (Grâce) et que leurs apports ont été intégrés par l'enseignante et que l'interprétation a été véritablement co-construite : « c'est nous qui avons pratiquement tout dit » (Laure). L'exploitation de leurs apports a été vécue comme un feedback évaluatif positif : les deux élèves ont été rassurées sur leurs connaissances et capacités face à un texte poétique et se sentent maintenant capables d'interpréter seules un autre poème dans le cadre de leur travail :

Grâce : le fait d'avoir pu donner notre opinion / et qu'elle soit reprise nous montre qu'on a compris et qu'on pourrait le refaire nous-mêmes

Laure : ça nous rassure de voir qu'on a trouvé des choses / qu'on a compris ce qu'on nous demandait // ça nous encourage

Selon Angela et Rémi : le fait d'écouter les idées des autres aide à mieux comprendre le texte. Rémi, donc l'*expectancy* était faible au temps 1 (3,7), a expliqué qu'il n'arrivait pas à s'intéresser au poème « Fers, aciers, métaux » parce qu'il ne se sentait pas capable de le comprendre. Les interactions autour du texte ont levé des

points d'incertitude, ce qui a levé son blocage et lui a permis de s'intéresser, lui aussi, à tenter de décoder « les sens cachés » :

Je n'avais pas compris / et avec les autres j'ai mieux compris / j'ai suivi le cours

1.6.4 Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt

Lalie et Angela ont déclaré être « contentes » d'être sollicitées de la sorte pour analyser un poème : partager des hypothèses de lecture et s'enrichir du point de vue des autres est une activité « qui change de leurs habitudes » (Lalie) dans un sens plus agréable, et qui permet de « mieux comprendre les émotions » (Angela), sujet tout à fait intéressant. Angela a effectivement pris plaisir à exprimer ses hypothèses et impressions, car ce texte l'a beaucoup « inspirée ».

Quant à Rémi, il a expliqué que le fait d'être sollicité l'a amené à progressivement mieux comprendre le texte, ce qui l'a encouragé à prendre part activement à l'activité : « au fur et à mesure que je comprenais / ça m'intéressait plus ».

1.7 Analyse des réponses apportées au questionnaire aux temps 1 et 2

Le premier questionnaire a été complété à la fin de la séquence enregistrée : après le bain de textes, l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » (Norge), les séances d'accompagnement différencié des différents projets. A ce moment-là, les élèves avaient, pour la plupart d'entre eux, délimité le sujet de leur travail sur la poésie, choisi leurs textes et commencé leurs analyses. Le second questionnaire a eu lieu quelques mois plus tard, après la remise de leur projet. Les élèves ont répondu au questionnaire juste après la lecture des articles de presse sur la relation entre poésie et slam et le débat qui en a résulté. Nous nous attendions à trouver plus de *contextualisation* au temps 2 qu'au temps 1, ainsi que des croyances motivationnelles plus élevées, étant donné que les élèves ont eu le temps de mesurer toute l'utilité de la séquence au moment de la rédaction de leur travail (notamment la présentation d'une grille d'analyse, les moments d'accompagnement différencié). Dans les faits, nous avons rencontré la situation inverse, à l'exception du cas de Grâce :

Elèves	Perceptions du contexte						Croyances motivationnelles										Engagement
							Valeurs englobantes			Valeur perçue						Expectancy	
	Context 1	Context 2	Invitation-exp1	Invitation-Exp2	Structuration 1	Structuration 2	Motivation	Motivation 1	Motivation 2	Intérêt1	Intérêt2	Utilité 1	Utilité 2	Importance 1	Importance 2		
Grâce	2,4	2,4	4,4	4,7	3,3	4,0	2,7	2,7	2,5	3,0	2,3	1,0	1,0	3,3	4,3	3,3	44
Rémi	3,4	4,3	4,4	4,7	4,3	5,0	3,5	3,5	3,4	4,5	3,8	3,0	3,3	2,8	3,3	3,7	15
Lalie	4,0	3,4	4,9	4,3	4,3	3,7	3,8	4,2	3,4	4,8	3,3	4,0	3,7	4,5	3,3	3,7	45
Angela	2,9	3,1	3,7	4,4	4,3	2,7	4,2	4,4	3,9	4,0	3,5	4,0	4,0	4,8	4,3	4,7	16
Laure	2,9	3,4	4,0	4,9	4,3	4,7	4,3	4,4	4,1	4,3	5,0	4,0	3,7	5,0	3,8	4,3	8

Tous les élèves déclarent percevoir beaucoup de contextualisation au temps 1, mais beaucoup moins au temps 2. Par contre, ils ont l'impression d'être beaucoup sollicités et de voir leurs apports exploités, même si cette impression est légèrement moindre au temps 2. Pour ce qui est de la structuration, les élèves sont moins unanimes. Tous sauf Grâce s'accordent pour en identifier beaucoup au temps 1, ensuite ils se répartissent en deux groupes : Grâce et Rémi en perçoivent plus au temps 2, là où les trois autres en perçoivent moins.

Seules Lalie, Angela et Laure déclarent être vraiment motivées au temps 1 (elles trouvent les activités très intéressantes, très utiles et très importantes), mais cette motivation tend à baisser fortement au temps 2. Grâce et Laure ont perçu respectivement plus d'importance et d'intérêt au temps 2, mais les moyennes baissent partout ailleurs. Il est intéressant de remarquer que, pour Laure, l'importance et la contextualisation augmentent l'une et l'autre, alors que pour Lalie, la diminution de la contextualisation semble entraîner une diminution de toutes les composantes de la valeur perçue.

Nos entretiens ont tous eu lieu directement après la séquence (donc directement après la première passation), ce qui fait que nous ne serons pas en mesure d'expliquer les différences relevées dans les questionnaires aux temps 1 et 2. Par contre, les élèves ont eu l'occasion de donner un retour de leur expérience de composition d'anthologie/analyse de recueil en classe à l'occasion du débat de fin de séquence. L'enseignante a demandé de relater les difficultés rencontrées, les stratégies utilisées durant la rédaction du projet.

Les entretiens ont permis de nuancer cette baisse de motivation. Grâce dit avoir aimé réaliser ce travail qui sollicitait sa créativité, bien qu'elle affirme le contraire dans son questionnaire. Si Lalie semble moins percevoir l'utilité de la séquence (qui pourtant présentait des outils) à l'issue de son travail d'après son questionnaire, elle a pourtant déclaré avoir appris à « faire attention aux mots » lorsqu'elle lit un texte (un article de presse, une définition du dictionnaire). Quant à Rémi et Grâce, ils ont finalement déclaré percevoir plus d'importance à l'issue de la séquence : le travail de Grâce lui a fait prendre conscience qu'elle avait enrichi sa culture générale de références littéraires et de connaissances sur la vie des poètes et les courants artistiques. Quant à Rémi, étant musicien dans l'âme, il a appris à être sensible à la beauté de la langue, plus particulièrement aux sons, qui peuvent aussi donner du rythme. Alors qu'il ne se sentait absolument pas concerné par la poésie au temps 1, estimant que l'interprétation des paroles des chansons n'était le fait que de l'interprète et non de l'accompagnateur, on peut penser qu'il a finalement compris que, pour bien accompagner un chanteur, il fallait tenir compte du rythme même de la langue.

Lalie est la seule qui confirme l'impression que nous avons eue en consultant les questionnaires. Elle déclarait avoir perçu moins de contextualisation au temps 2, et ses croyances motivationnelles semblaient en souffrir. De fait, elle a plutôt perçu les aspects rébarbatifs de la tâche au temps 2 : une procédure répétitive, des textes au vocabulaire complexe.

Dans le cadre du débat, Lalie explique à l'enseignante qu'elle a été profondément déçue de ne pas avoir obtenu une bonne note. La manière dont elle perçoit le cours et son travail même semble être déterminée par les faibles résultats qu'elle vient de découvrir. Vu les efforts qu'elle a déployés pour trouver des textes qui lui plaisent (car il lui tenait à cœur d'aimer son travail), elle estime n'avoir pas été suffisamment « rétribuée ». Angela aussi a obtenu une note décevante, ce qui explique sans doute la baisse de la perception de l'intérêt et de l'importance de la séquence.

1.8 Conclusion

Les élèves de Caroline nous ont fourni des informations tant sur leur engagement en classe que sur leur engagement vis-à-vis de leur projet. Au moment des entretiens, les élèves bénéficiaient encore d'un délai d'environ deux mois pour rendre leur travail. A ce stade, Grâce, Angela et Rémi avaient déjà formulé leur sujet et avaient déjà rassemblé les textes qu'ils analyseraient. Grâce et Angela se sont entraïdées et ont déjà commencé leurs analyses. Ces trois élèves ont déclaré qu'ils visaient à donner du sens à ce travail en choisissant d'analyser un thème qui leur parle : la femme pour Grâce, l'amour pour Laure et la musique pour Rémi. Quant à Lalie et Angela, elles n'ont encore rien commencé : Lalie, dans la mesure où elle ne trouve aucun recueil suffisamment accessible et agréable à analyser, Angela parce qu'elle n'a pas encore choisi entre les deux options possibles (analyse de recueil ou composition d'une anthologie).

Pour ce qui est de leur participation en classe, Grâce et Lalie sont les plus engagées d'un point de vue comportemental et cognitif, Angela et Rémi sont assez discrets mais interviennent ponctuellement, tandis qu'Angela ne prend la parole qu'à cinq reprises. Angela est la seule qui entretient un rapport très positif avec la poésie, lui accorde une grande place dans ses loisirs et qui se réjouit de l'étudier. Ses interventions en classe témoignent de sa motivation intrinsèque, surtout au moment de l'analyse de « Fers, aciers métaux » où elle a explicité l'hypothèse de lecture qui a été retenue par l'enseignante. Elle a moins pris la parole que Lalie ou Grâce, car elle était focalisée sur sa prise de notes. Une de ses interventions au moment de l'analyse du poème en témoigne : elle était la seule à identifier un « oubli » d'un point de la grille par l'enseignante, car elle organisait ses notes autour de la grille d'analyse.

Tout dans les prises de parole de Lalie évoquent une motivation intrinsèque, bien qu'elle s'en défende : elle partage ses impressions, défend ses hypothèses de lecture, cherche activement une manière d'aborder le calligramme « Il pleut » tout en explicitant ses propres stratégies de lecture spontanées, reformule de sa propre initiative les apports des autres pour les compléter... Lalie n'admet pas cette motivation : de son point de vue, elle prend toujours la parole de cette manière en toutes circonstances. Non qu'elle soit intéressée : elle éprouve des difficultés à exprimer ses idées, ce qui l'oblige à

se reprendre et à se répéter. D'après elle, ce sont ses reformulations et reprises constantes qui nous ont laissé croire qu'elle était motivée.

Les interventions de Grâce, presque aussi nombreuses que celles de Lalie, montrent une activité cognitive intense : elle établit des liens entre savoirs nouveaux et savoirs anciens, justifie toutes ses hypothèses et prend toutes sortes d'initiatives témoignant sa volonté de comprendre vraiment la matière. Par exemple, face au calligramme « Il pleut », elle cherche à savoir en quoi ce texte est un poème et questionne la classe. Ou encore, au moment du partage des expériences de rédaction des projets, elle explique avoir compris d'elle-même qu'il ne s'agissait pas de répéter dix fois la même procédure pour analyser dix poèmes d'un recueil mais de tenter de varier les approches en insistant sur des éléments saillants de chaque texte.

Rémi a très peu participé, ne répondant que ponctuellement aux questions de l'enseignante, prenant peu d'initiatives. Il a déclaré en entretien que l'analyse du poème « Fers, aciers, métaux » lui semblait hors de portée et l'avait inhibé. Les prises de parole des autres l'ont progressivement aidé à s'engager. Il faut dire que, comme Lalie, il ne lit pas en dehors de l'école et entretient un rapport négatif avec la poésie, dont le décodage lui semble hors de portée.

Laure est la plus discrète de la classe, et pourtant la plus motivée, si l'on en croit ses déclarations du questionnaire. Elle dit s'être focalisée sur ses notes, n'éprouvant pas de grand intérêt pour cette matière qui n'était transférable que dans le cadre d'un travail scolaire.

Tous les élèves ont déclaré avoir apprécié l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » dans la mesure où ils ont perçu qu'elle était co-construite (ce qui a été tantôt ressenti comme intéressant, utile ou valorisant par les uns et les autres), et non dans la mesure où elle était finalisée. La grille d'analyse dont l'enseignante a démontré l'utilité pour décoder un texte poétique avait effectivement été présentée comme un outil pour réussir les deux types de projets. Il est intéressant de remarquer que si nous avons identifié cette séquence comme étant la plus contextualisée du corpus, ses élèves, les principaux intéressés, n'y ont pas été sensibles. Souvenons-nous que dans l'étude quantitative aussi, aucune différence significative n'était apparue entre le dispositif de Caroline et les autres du point de vue de la contextualisation.

Le dispositif d'accompagnement différencié mis au point par Caroline suscite chez les élèves des réactions pour le moins étonnantes. Un dispositif si élaboré aurait dû sécuriser les élèves, mais il apparaît que tous ont déclaré se sentir perdus face à leur projet et ont évoqué un besoin supplémentaire d'accompagnement : le site ne serait pas assez explicite et assez complet, aurait été conçu d'une manière qui rend son utilisation difficile sans assistance, des difficultés seraient éprouvées à propos de la formulation d'un sujet. Tous se réjouissent de travailler sur un thème qui leur parle. Grâce et Laure perçoivent toute l'utilité d'apprendre à gérer un projet pour leurs études, mais Lalie et Angela trouvent aussi que la démarche d'interprétation est utile dans la vie quotidienne. Mais il semblerait que la nature « scolaire » du projet ait eu raison de leur enthousiasme de départ... Comme le dit Rémi, qui s'efforce de s'adapter à l'apprentissage par projets, « de toute façon il faut travailler ». A partir du moment où le projet impose de respecter des consignes, de se préparer à une évaluation, le plaisir de le préparer s'effrite.

Comme nous l'avons signalé, la motivation de la plupart des élèves s'effondre au temps 2, en même temps que leur perception de la contextualisation de la séquence. Pourtant, ils venaient de remettre leur travail et auraient dû mieux percevoir, a posteriori, la finalisation de la séquence qui a permis d'installer des outils indispensables comme la grille d'analyse du texte poétique et comme une réflexion sur les fonctions sociales de la poésie. Angela et Lalie ont expliqué que la baisse de leur motivation était à la hauteur de leur déception en découvrant leurs notes. Elles estiment que leurs efforts n'ont pas été suffisamment rétribués.

En résumé, les notes obtenues semblent expliquer la constance ou le revirement dans les croyances motivationnelles de certains élèves. Rémi, Grâce et Laure (qui ont obtenu une « bonne » note) ont été sensibles à l'intérêt et à l'importance de la séquence au temps 2. Quant à Lalie et Angela, qui se déclaraient très motivées au temps 1, leurs maigres résultats ont terni a posteriori la perception positive qu'elles avaient de la séquence.

2 Katherine

2.1 Portrait des élèves

Emma est passionnée d'art et de poésie. Il s'agit d'une passion familiale : les parents d'Emma sont de grands lecteurs et incitent leurs enfants à lire et à parler d'art. Ainsi, le poème qu'elle a choisi de lire à la classe (« Demain dès l'aube » d'Hugo) lui a été présenté par son père il y a bien longtemps, et elle nous a expliqué entretenir un lien affectif avec ce texte pour cette raison-là. Ainsi, Emma suit des cours de dessin en académie et se décrit comme une grande lectrice de romans du dix-neuvième siècle (elle cite Stendhal et Bram Stoker). Elle est l'une des seules élèves qui lise des poèmes pour le plaisir : elle a découvert une anthologie de poèmes dans la bibliothèque familiale, anthologie qui compare par endroits des poèmes et des tableaux. Depuis cette découverte, Emma aime rechercher des tableaux à mettre en rapport avec les textes qu'elle aime et en discuter en famille. Elle a pris connaissance des différents courants littéraires et apprécie particulièrement les poèmes surréalistes.

Florence se définit aussi comme une bonne lectrice (qui a « des facilités ») et explique que cette passion des livres lui a été transmise par ses parents, qui lui ont parlé de leurs lectures et lui ont donné envie de les découvrir à son tour. Cependant, ses autres loisirs l'empêchent de lire autant qu'elle le voudrait : elle fait beaucoup de sport (tennis, athlétisme) et s'implique dans les mouvements de jeunesse. Elle ne lit pas de poésie classique (« de la poésie pure et dure comme du Baudelaire / ça non jamais »), mais écoute des chansons qu'elle considère comme des poèmes :

En fait je n'écoute pas beaucoup de musique mais quand j'écoute c'est plus des textes qui ont un sens et je trouve qu'il y a des textes qui ressemblent à de la poésie / dans le genre Cali / ça j'aime beaucoup parce que il y a vraiment beaucoup de métaphores et on doit trouver un sens aux textes / donc ça j'aime beaucoup // mais des chansons style rap / je trouve que les paroles ne sont pas moins intelligentes / mais moins intéressantes à propos de la recherche du vocabulaire et tout

Florence souhaite se lancer dans des études de droit pour devenir avocate. De son point de vue, il importe de se former dès maintenant à l'analyse de textes « compliqués » : c'est avec grand intérêt qu'elle apprendra comme réaliser un commentaire méthodique d'un poème.

Serena souhaite devenir institutrice, fait de la danse et s'implique dans les mouvements de jeunesse. Elle lit surtout « des histoires d'adolescents de son âge ou d'une famille », que ses amis lui prêtent ou lui conseillent, et aime particulièrement les « Harry Potter ». Elle a un peu plus de mal à apprécier les lectures obligatoires pour le cours de français, mais s'applique à les terminer (il s'agit là de son critère de prédilection) et à essayer de découvrir des côtés plaisants : « il y en a certains / après / que je me suis retrouvée à lire une deuxième fois pour mon plaisir / pour les redécouvrir ». Ses parents ne lisent pas : « c'est moi qui essaie de les faire lire ». Elle a toujours aimé lire de sa propre initiative : « depuis que je suis toute petite on va dire j'avale les romans / je lis très très vite donc c'est un plaisir ».

La poésie est présente dans sa vie à travers les chansons qu'elle écoute : toujours des chansons françaises à texte comme celles de Grand Corps Malade ou de Tryo. Elle dit aimer les chansons « consistantes », « qui disent quelque chose ». Une chanson peut être considérée comme un poème si elle « sonne bien à l'oreille » et si elle vise à véhiculer « une philosophie / une morale // quelque chose qui amène à faire réfléchir ».

Loïc n'est pas intéressé par le cours de français, n'aime pas lire, a fortiori des textes poétiques. Il annonce d'emblée que ses intérêts et projets se trouvent tout à fait ailleurs : il est attiré par ce qui est rationnel, scientifique, logique, et se passionne pour les mathématiques. Il a un projet d'études bien défini : il s'inscrira à des cours préparatoires en math pour tenter l'examen d'entrée d'une université qui forme des ingénieurs civils.

La poésie (du moins sous sa forme classique) est également absente de ses loisirs : il fait beaucoup de sport (judo, tennis de table, musculation) et n'a ni le temps ni le désir de lire. Par contre, il écoute beaucoup de musique : des chansons d'expression anglaise, récentes ou anciennes (des années '80), mais aussi de la chanson française, plus particulièrement Soprano, Sniper et BB Brunes. Il rapproche les chansons qu'il aime des poèmes en ce que les deux visent à faire passer un message :

Pour moi / la poésie / c'est un besoin d'écrire aux autres pour montrer aux autres ce qu'on ressent / si on est bien / si on est mal / si on veut faire passer un message // c'est un peu comme dans les musiques // dans les musiques / cela parle souvent d'amour ou de n'importe quoi // ça fait passer un message / ça montre si on est bien / pas bien / en quoi on croit

Il définit la poésie classique de manière négative : contrairement aux chansons de rap ou de slam (auxquelles il dit s'identifier), elle ne traite pas de thèmes actuels et s'exprime de manière détournée, ce qui oblige le lecteur à faire beaucoup d'efforts :

Dans la poésie ils utilisent d'autres mots // ils tournent les phrases pour que ça soit un peu plus mystérieux pour que les choses ne soient pas dites clairement pour qu'on les devine un peu (...) dans les musiques / cela peut arriver mais d'une manière générale / c'est plus clair // on sait directement de quoi le chanteur parle // tandis que le poète / il tourne un peu autour du pot

Lorenzo affirme ne pas être intéressé par le cours de français, ni par l'analyse de poèmes. Il ne lit pas dans ses moments de loisirs, et son projet professionnel n'entretient aucun lien avec la littérature. Il joue de la musique et aimerait devenir ingénieur du son. Lorenzo s'est pris de passion pour le slam. Il revendique pour ces textes généralement peu valorisés le statut de poèmes. Comme les poètes, les rappeurs « écrivent bien », mais à la différence de ceux-là, ils sont capables d'improviser en « free style » :

Ils se mettent devant le micro avec une bonne sono / et ils disent des mots qui riment // pour moi c'est ça la poésie // des mots qui se suivent rimant et ils font ça d'une manière que j'aime.

Donc, Lorenzo associe la poésie à un langage sophistiqué, à des caractéristiques formelles telles que les rimes (autant de caractéristiques partagées avec les textes de slam), mais également à l'usage de jeux de mots :

Il y a aussi un rappeur que j'aime vraiment bien c'est Soprano / lui il fait des jeux de mots / et c'est ça aussi la poésie // par exemple / il veut combattre les maux par les mots // cest plein de trucs comme ça qui font que quand je l'écoute / je suis épaté.

Ce qui caractérise véritablement les poètes, du point de vue de Lorenzo, c'est cette capacité à décrire le réel avec un regard renouvelé, cette capacité de rendre les choses connues à nouveau étonnantes : « Ils écrivent des choses qu'on n'aurait pas pensé voir sous cette forme-là ». Et les rappeurs, moins reconnus et valorisés que les poètes du siècle passé peuvent, à ce titre, être réunis. Il cite l'exemple de Brel, grand nom de la chanson d'expression française, qui, lui, a été assimilé à un poète, et il espère la même reconnaissance pour certains rappeurs.

2.2 Analyse des réponses apportées au questionnaire

Elèves	Perceptions du contexte			Croyances motivationnelles					Engagement
				Valeur englobante	Valeur perçue			Expectancy	
	Context	Invitation-exp	Structuration		Intérêt	Utilité	Importance		
Lorenzo	2,3	3,6	2,7	2,8	3,0	3,3	3,0	4	29
Serena	2,1	3,9	4,3	3,0	3,8	3,7	3,3	1,3	3
Florence	2,6	4,3	4,0	3,3	4,3	2,0	3,0	4	15
Emma	3,6	4,3	3,7	4,1	4,5	2,7	4,3	5	14
Loïc									14

Dans la mesure où dans le cadre de nos analyses statistiques, nous avons identifié Loïc comme un cas extrême, nous ne pourrions pas commenter les réponses qu'il a apportées au questionnaire : elles ne seront ni logiques ni fiables.

Tous les élèves s'accordent pour identifier peu de *contextualisation* dans la séquence de Katherine. Par contre, ils sont partagés pour ce qui est de la *co-construction* des contenus : Florence et Emma sont les seules à affirmer que l'enseignante les sollicite et exploite leurs apports, tandis que personne, sauf Serena et Florence, n'a l'impression que les contenus sont guidés et structurés.

Peut-être en réponse au peu de *contextualisation* perçu, les élèves se déclarent généralement peu intéressés par les activités, et ne leur attribuent ni utilité ni importance. Florence et Emma constituent une exception : elles perçoivent un intérêt à la séquence, et Emma semble même lui reconnaître une certaine importance.

2.3 Indications sur l'engagement des élèves

Serena est la plus discrète des élèves de Katherine : elle n'a pris la parole qu'au moment de présenter son poème au début de la séquence. Elle avait apporté une fable de La Fontaine (« Le lion et le bûcheron ») mais n'a pas eu l'occasion d'expliquer en quoi elle la considérait comme un poème. Elle prend une fois la parole afin de partager une impression sur la strophe de Neruda, commentée lors du bain de textes (impression qu'elle justifie à partir d'indices textuels), et une autre fois lors de l'interprétation de

« Un piano que baise une main frêle » pour proposer une hypothèse de lecture (selon laquelle le poème serait une métaphore de la vie). Serena nous a dit qu'elle n'avait pas l'habitude de participer oralement, mais qu'elle participait toujours « en elle » : en prenant des notes et en réfléchissant.

Florence s'engage dans toutes les analyses réalisées à l'aide de la grille. Elle participe activement à l'observation des différents aspects du poème (sons, structure du poème, champs lexicaux...) et se montre critique par rapport aux affirmations de l'enseignante. Au cours de l'analyse de « Un piano que baise une main frêle » et de « Spleen », Florence a l'impression que l'enseignante force le sens du texte : dans le premier cas, les occurrences du son « man » ne signifient pas, selon elle, que le poète va parler de sa « maman », et dans le second, les trois premières strophes de « Spleen » donnent l'impression de « descendre » (cachot, mur, plafond, couvercle) et la dernière de « monter » (les cloches sautent et lancent un hurlement vers le ciel).

Emma s'est beaucoup engagée dans l'analyse des poèmes, où elle a eu l'occasion de transférer les connaissances sur les figures de style acquises au cours de latin. Par exemple, elle a identifié des anaphores dans le poème de Norac apporté par Damien, ou des allitérations dans « Un piano que baise une main frêle ». Lorsque les autres élèves ont présenté les textes qu'ils considéraient comme des poèmes, elle a été la seule à réagir aussi souvent sur les propos des autres : en expliquant en quoi la fable de Serena n'était pas un poème, en cherchant les anaphores dans le texte apporté par Damien, en approuvant le choix d'un condisciple qui dit aimer Rimbaud. Lorsque Katherine a demandé si cette séquence intéressait les élèves (cela a eu lieu une fois au début et une fois à la fin de la séquence), elle est la seule à répondre avec assurance « oui », en montrant tout son plaisir de voir cette matière. On peut dire qu'Emma a vraiment adopté une attitude de collaboration : elle cherchait activement à comprendre les poèmes, justifiait ses réponses, réactivait des connaissances anciennes sur les figures de style.

Lorenzo a montré beaucoup de signes de lassitude et de distraction. Au moment de l'analyse des textes, il adopte une attitude ambivalente. C'est lui qui participe le plus

activement à l'observation des différents aspects des textes et qui semble le plus engagé dans les activités (16 occurrences), c'est lui qui prend le plus à cœur la question de la valeur poétique des textes de slam et qui argumente le plus une position personnelle. Mais il ne parvient pas à s'engager sur de longues plages de temps : il regarde par la fenêtre ou bien il travaille à ses devoirs de mathématiques au lieu de se concentrer sur le texte. L'enseignante le gronde à plusieurs reprises à ce sujet.

A d'autres occasions en classe, il se montre ironique vis-à-vis de l'attitude de Katherine qui, de son point de vue, présente comme évidents des éléments qui sont loin de l'être pour tous (notamment l'analyse des images poétiques au cours du bain de textes) ou présente des interprétations qui, selon lui, extrapolent le sens du texte. Mais ses remarques sont toujours formulées sur un ton bienveillant : l'enseignante semble apprécier sa verve et sa franchise, car elle lui répond sur le ton de la plaisanterie.

Par exemple, lorsque Katherine veut montrer que les mots « dessinent une flamme » dans une strophe de Neruda, Lorenzo résiste à ses explications. Alors qu'elle les réitère, il feint de partager son point de vue tout en faisant des clins d'œil à ses condisciples. Lorsque Serena identifie des figures de style, il affirme (toujours en riant) qu'il les avait relevées depuis longtemps. De même, lorsque l'enseignante insiste sur un passage du poème pour que les élèves identifient un élément, il répète ironiquement « quelque chose se passe » en regardant Loïc (qui répète également cette phrase fétiche de l'enseignante). Enfin, au moment où Katherine le surprend à étudier des maths au lieu de réfléchir au bain de textes et doit le menacer (à deux occasions) de déchirer ses feuilles pour qu'il les abandonne, il prétend voir des « cosinus » dans les extraits analysés.

Il est l'élève qui s'implique le plus dans les activités. Lorsque nous lui avons demandé d'expliquer son attitude pour savoir si elle n'était pas la conséquence d'un intérêt particulier pour cette matière, il a rétorqué que sa participation était tout à fait exceptionnelle et ne s'expliquait que par ma présence en classe :

Franchement / c'était pour vous / pour que vous ayez des facilités // si je ne disais rien / personne n'allait rien dire // je voulais vous faciliter la tâche // vous allez finir vos études supérieures et après vous allez devenir prof // c'est pas évident de faire un mémoire avec une classe qui ne dit rien / qui s'en fout / où le prof doit tout dire // ce n'est pas génial donc je voulais plus vous aider à réussir vos études que participer au cours // c'est plus ça.

Loïc participe beaucoup moins aux activités que Lorenzo, mais le rejoint quelquefois dans son attitude ironique. Dans le cas de Loïc, nous pouvons affirmer qu'il tente occasionnellement de « saper » les efforts de l'enseignante, selon les termes de celle-ci. Nous donnerons ici quelques exemples représentatifs. Au moment du partage de textes, Loïc annonce d'emblée qu'il n'a rien à présenter aux autres, et que « la poésie, ce n'est pas son truc » : il préfère la musique, qui fait passer plus de choses, « une ambiance qui peut rappeler des souvenirs ». Lorsque Katherine demande si les élèves sont intéressés par cette séquence, il affiche ouvertement son déplaisir à l'idée de travailler la poésie : ce qu'il en avait vu l'année précédente (les aspects formels) l'en avait dégoûté. Au moment de la définition théorique de l'expérience poétique (où Katherine avait évoqué la théorie saussurienne du signe ainsi que la fonction poétique de Jakobson), il affirme ne pas percevoir l'utilité de toute cette théorie. Lorsque Katherine dicte les étapes à suivre pour interpréter un texte poétique, Loïc demande s'il y aura un poème à l'examen car il y a tant de choses compliquées à observer qu'il craint de ne pas réussir.

Il ne parvient pas vraiment à s'engager dans les tâches d'interprétation, et n'intervient que très ponctuellement dans les analyses. Comme Francesco, il fait un autre devoir pendant l'analyse de « Un piano que baise une main frêle », bavarde avec un condisciple durant l'analyse de « L'ennemi » et se voit adresser plusieurs remarques. De même, il n'avait apporté aucun texte à partager avec la classe au moment de l'activité initiale.

2.4 Déclarations relatives à leur motivation

Seules Florence et Emma se sont déclarées *intéressées* par l'analyse de poèmes. La première aime décoder les textes et estime d'ailleurs qu'il s'agit d'une compétence essentielle dans la vie de tous les jours et dans les études vers lesquelles elle souhaite se diriger (le droit). La seconde compte la poésie parmi ses intérêts personnels : elle est l'une des seules élèves du corpus à lire de la poésie pour le plaisir.

Si l'on en croit les réponses apportées au questionnaire, aucun élève n'a perçu d'*utilité* à la séquence. Or, Emma, Florence et Serena ont déclaré que savoir interpréter un poème était utile dans un cadre scolaire : pour commenter un autre texte au cours de français (Emma et Florence), pour mieux lire d'autres textes, même non poétiques

(Serena). Nous devons donc en déduire que les activités proposées à l'école sont naturellement associées à d'autres activités scolaires et qu'un transfert possible ne fait pas apparaître les apprentissages comme « utiles » pour ces élèves.

Lorenzo et Loïc expliquent franchement que, dans la mesure où leur projet professionnel et leurs loisirs n'ont aucun lien avec l'analyse poétique, cette séquence leur est apparue tout à fait inutile. Pourtant, ils analysent des textes de slam pour leur plaisir et estiment pouvoir profiter de leurs nouvelles connaissances plus techniques pour améliorer leur approche de ces textes. De leur point de vue, l'écoute de chansons ne nécessite pas de méthode si poussée : cela doit rester un plaisir.

Notons que Loïc a pris de la distance par rapport à sa propre situation pour reconnaître l'utilité de la séquence « pour ceux qui veulent faire des études littéraires qui s'entraînent à l'analyse ».

Aucun élève non plus ne perçoit l'importance de la séquence, à l'exception d'Emma, qui considère l'enrichissement de la culture générale comme une priorité. Nous avons cependant relevé une attitude un peu résignée de sa part : c'est parce que la poésie figurerait au programme scolaire (et qu'elle est donc « obligée de voir ça ») qu'elle la considère comme un élément essentiel de la culture générale.

Loïc et Lorenzo n'estiment pas que la poésie (du moins la poésie écrite) fait partie de leur vie. Ils souhaitent réussir l'interrogation pour ne pas faire baisser leur moyenne, mais ne voient aucun enjeu à l'enseignement de cette manière. Cependant, ils conçoivent tous les deux que cette matière puisse être importante aux yeux de « littéraires » (Lorenzo), ou aux yeux de ceux qui se destinent aux études de lettres (Loïc). Par contre, ils s'identifient tous deux aux textes de slam, pour lesquels ils espèrent une reconnaissance égale à celle des poètes classiques. Nous y reviendrons.

Pour ce qui est de l'*expectancy*, Lorenzo, Florence et Emma se sentent capables d'interpréter un texte seuls, mais pas Serena ou Loïc.

2.5 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

2.5.1 Influence de la contextualisation sur l'intérêt

Les textes de chansons exploitent des thèmes relatifs aux problèmes des jeunes (relations familiales et amoureuse) et au fonctionnement de la société. Si le poème « Spleen » traitait de la dépression, sentiment universel, la complexité du langage a empêché Lorenzo de s'intéresser à l'analyse d'un sentiment qu'il a lui-même connu (il a souffert du racisme à cause de son hâle). Il ne se sent pas à l'aise face aux textes de Baudelaire ou de Verlaine, qu'il trouve trop obscurs : « Pour moi c'était trop compliqué. Moi j'aime pas quand c'est compliqué avec le vocabulaire, les figures de style ». Il oppose ce langage à celui des rappeurs qui est, lui, accessible à tous, mais n'en est pas moins « littéraire ». Dans le même ordre d'idées, il explique ne pas parvenir à s'intéresser à des personnages complètement absents de son quotidien. Les chanteurs, eux, se rappellent à son souvenir à la télévision ou sur internet : (les rappeurs) c'est des gens connus / qu'on voit partout à la télé // tandis que des Rimbaud et tout ça / on ne les voit plus »

Quant à Loïc, il reproche plutôt aux poètes de traiter de thèmes dépassés : « ça ne parle pas trop de choses de maintenant ». Serena semble le rejoindre : elle aurait aimé apprendre à interpréter un poème à partir de « textes plus actuels » (des textes de slam, ou bien des productions de poètes contemporains) pour reconnaître davantage ses préoccupations et son vocabulaire.

2.5.2 Influence de la contextualisation sur l'importance

Loïc déclare ne pas parvenir à s'identifier aux poèmes lus en classe, qu'il trouvait peu accessibles pour des jeunes (vocabulaire trop compliqué et trop ancien) et ennuyeux. Comme pour se justifier, il explique qu'il s'identifie par contre aux textes de slam et de rap, qu'il considère comme des poèmes. De son point de vue, les rappeurs parlent de la vraie vie et les poètes inventent des histoires. Ainsi, dans les textes de rap ou de slam,

Il y a beaucoup d'amour / de relations familiales / de relations avec les amis // ça parle des problèmes de la vie / ce sont des textes à eux // ce ne sont pas des textes inventés / genre / oh je vais écrire l'histoire d'une petite fille // ce qui est bien aussi c'est qu'on peut des fois s'identifier à leurs textes // comme le train / là // moi aussi des fois / je suis pas dans le bon wagon et tout ça / c'est des trucs comme ça où on peut s'identifier.

2.5.3 Influence de l'invitation/exploitation sur l'intérêt

Serena et Florence ont préféré le tour de table et l'interprétation intuitive des premiers textes, car ce sont aussi les moments où les élèves ont eu le plus l'occasion de s'exprimer, de chercher eux-mêmes des stratégies de lecture. Ainsi, Serena insiste sur le plaisir qu'elle a ressenti en découvrant les représentations des autres élèves quant au texte poétique. Elle a trouvé intéressant et pertinent que certains associent poésie et slam :

Ben en fait le début où chacun faisait découvrir aux autres ce qui pour lui était la poésie // parce que ça permet d'ouvrir aux autres et de voir un peu comment les autres pensent aussi // et on a pu ouvrir notre esprit à ce que la poésie était pour chacun // parce que *Grand-corps-malade* / j'adore et quand quelqu'un d'autre l'a amené / j'ai dit oui / c'est vrai // en y réfléchissant / c'est de la poésie / quoi // mais j'y avais pas du tout pensé

Florence a aimé comparer ses hypothèses de lecture à celles des autres au moment des l'analyse de textes poétiques, qu'elles soient méthodiques ou intuitives :

Franchement la poésie j'aime beaucoup // l'analyse pure et dure / on doit vraiment trouver un sens derrière ça // et c'est chacun son opinion // on l'interprète à sa manière // j'aime beaucoup ça.

Mais c'est plutôt le fait d'être moins guidée qu'elle a apprécié. Là où la grille imposait de chercher des éléments, les commentaires plus intuitifs laissaient les élèves libres d'amener eux-mêmes des topiques :

Moi personnellement / je préfère ce qui est plus libre // donc je préfère sans grille parce que là c'est vraiment de nous même tandis que avec une grille on a déjà les critères et tout // on réfléchit moins en fait.

2.5.4 Influence de la structuration sur l'expectancy

Serena et Loïc ont déclaré se sentir capables d'interpréter un texte seul dans la mesure où ils ont acquis une méthode pour interpréter les poèmes : ils savent par où commencer (Serena). Loïc pense pouvoir reproduire les démarches à condition de pouvoir consulter ses notes :

Oui il faut regarder un peu les répétitions / oui mais je ne connais pas la grille par cœur comme cela // il faudrait que je l'aie à côté de moi et que je regarde.

2.5.5 Influence de l'invitation-exploitation sur l'expectancy

Emma se réjouit d'avoir su réinvestir des connaissances acquises au cours de latin sur les figures de style. Elle s'est sentie « avantagée » par rapport aux autres élèves,

plus « concernée » qu'eux par la matière. Le fait que l'enseignante lui ait reconnu une expertise, et que ses apports aient été utiles l'a valorisée : « on se sent valorisé du fait qu'elle utilise ce que nous on a dit et c'est important quand même pour qu'on retienne mieux la matière / ce qu'on a dit n'a pas été vain ».

2.6 Conclusion

Serena, Loïc et Lorenzo ne sont pas parvenus à entrer dans la séquence dans la mesure où les textes proposés ne leur parlaient pas. Loïc et Serena invoquent leurs thèmes dépassés et Lorenzo le vocabulaire et les références trop anciennes. Emma et Florence sont les seules à déclarer percevoir l'intérêt et l'importance de la séquence, peut-être dans la mesure où elles seules ont un rapport très positif à la lecture (y compris dans la sphère familiale), où elles éprouvent un intérêt personnel pour l'exercice d'interprétation et, sans doute, dans la mesure où elles seules ont l'impression d'être invitées à participer et à voir leurs apports intégrés à la matière. Tous ces élèves regrettaient de ne pas pouvoir analyser des textes de chansons qu'ils apprécient, et du slam tout particulièrement.

Emma et Florence ont préféré les moments où leurs apports étaient sollicités (le tour de table où chacun présentait un texte considéré comme poétique, l'interprétation des textes). Emma s'est même sentie particulièrement valorisée d'avoir pu réinvestir des connaissances sur les figures de style (acquises au cours de latin).

Florence a apprécié un moment où l'enseignante se montrait moins guidante : le bain de textes destiné à saisir l'essence du texte poétique. Elle avait l'impression de pouvoir davantage « chercher » des manières d'appréhender les textes que lors de l'analyse de « Un piano que baise une main frêle », « Spleen » et « L'ennemi », où la grille d'analyse imposait de se focaliser sur certains éléments. Néanmoins, Serena et Loïc se sont sentis sécurisés par cette « prise en main » : l'enseignante les a guidés, mais ils ont maintenant acquis une méthode qu'ils estiment pouvoir reproduire.

L'engagement d'Emma et de Florence s'explique bien par des croyances motivationnelles positives, le manque d'engagement de Loïc par des croyances assez négatives, tandis que celui de Lorenzo semble avoir été faussé par notre présence. Cet élève dit n'avoir participé que pour nous donner de la matière à analyser. Serena a très peu pris la parole dans la mesure où elle est « timide » (selon ses dires). Mais la qualité

de ses interventions (proposition d'une hypothèse de lecture, justification d'une impression par des indices textuels...) nous laisse entrevoir son intérêt de comprendre les textes. Serena nous a affirmé avoir participé au cours « en elle-même » en tentant de prendre des notes complètes : c'est d'ailleurs elle qui a identifié le plus de structuration des contenus.

3 Pauline

3.1 Portrait des élèves

Fabienne fait de la danse et du théâtre, et aime lire pour son plaisir, « mais alors des livres qui la concernent » : des récits autobiographiques ayant pour thèmes l'adolescence, la drogue, la violence et des histoires d'amour. Elle écrit des poèmes pour extérioriser ses sentiments et se décrit comme une personne « qui se remet en question, qui analyse les choses ». Dans cette optique, elle voit cette séquence sur l'analyse de poèmes comme une occasion de réfléchir sur certains thèmes, comme l'amour et la guerre, et apprécie particulièrement le surréalisme qui remet en cause le sens du langage. Pour elle, ces poètes inventent des mots pour décrire des sentiments dont aucun terme existant ne rend compte avec suffisamment de précision ou de violence.

Larissa est passionnée par la danse classique et en fait plusieurs heures par semaine. Elle se destine à des études d'ingénieur commercial, mais se dit aussi « littéraire ». Elle explique avoir choisi l'option « français plus » pour mieux comprendre la littérature et le fonctionnement social et économique du livre. Dans ses moments de loisirs, elle lit des romans fantastiques ou de science-fiction ou bien des romans qui analysent des problèmes d'actualité, comme ceux de Yasmina Khadra. Elle dit être encouragée dans ce sens par toute sa famille, qui lui offre et lui prête des livres. Larissa accorde de l'importance au fait d'enrichir sa culture générale. Si le surréalisme et la poésie ne lui semblent pas des domaines de savoir dont la maîtrise est utile pour la vie quotidienne, elle estime qu'il est essentiel de s'y intéresser.

Julien veut devenir pilote de ligne et prépare dès à présent les nombreux examens à passer. Il ne lit que les romans imposés au cours de français, mais n'a ni le temps ni le désir de lire davantage. Par contre, il compose des chansons qu'il interprète en s'accompagnant de sa guitare. Il joue pour ses amis et se produit aux « cabarets » de

l'école. Ses textes parlent de l'actualité, mais aussi de ses sentiments. Il a l'impression de faire de la poésie dans le sens où il veille à faire des rimes et à créer un certain rythme par le retour des sons.

Maxence ne lit que les livres imposés pour le cours de français et déclare y prendre souvent plaisir, mais il se limite à cette expérience-là. Maxence écoute plutôt de la musique sans paroles, mais il apprécie énormément les textes de Mc Solaar. Il nous explique qu'il a redoublé à deux reprises au cours de sa scolarité et qu'il cherche maintenant à donner du sens à son expérience scolaire. Il adore le cours de français car il estime important d'apprendre des choses sur sa langue et d'acquérir une culture artistique.

Solange se décrit comme une grande lectrice. Elle lit beaucoup de livres pour son plaisir en dehors d'un cadre scolaire : elle adore Bernard Werber, Marc Lévy, Hervé Bazin et Romain Gary. Ses parents alimentent sa passion en l'encourageant à écrire aux écrivains qu'elle apprécie. Elle a ainsi correspondu avec Marc Lévy et Marie-Aude Murail, expériences dont elle tire une grande fierté. Solange aime la poésie : elle en lit et en écrit. Elle rêve même de réaliser un jour son propre recueil. Elle précise néanmoins qu'elle préfère une poésie plus explicite que celle des surréalistes (par exemple, celle des romantiques). Elle se réjouit d'apprendre à analyser la poésie en classe. Il s'agit d'un travail qui lui apprendra beaucoup sur elle-même, mais aussi sur les valeurs de la vie :

Je trouve que le travail des poètes est important / de connaître leur vécu // par rapport à l'actualité, / on peut réapprendre certaines valeurs / à vivre différemment.

3.2 Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations

La première passation a eu lieu lors de la première séance, après une approche ludique de la poésie surréaliste (à travers des jeux d'écriture) et la seconde a eu lieu tout à la fin de la séquence, après l'analyse de tous les textes du corpus et la recherche collective des caractéristiques du mouvement surréaliste a posteriori. Nous pourrons donc comparer un moment ludique (où les élèves sortent d'une logique scolaire et entrent dans la peau des poètes surréalistes) et un moment plus « traditionnel » d'analyse de texte et d'institutionnalisation d'une matière. Les élèves percevront donc peut-être plus de *contextualisation* au temps 1, à moins qu'ils ne considèrent

l'apprentissage d'une méthode d'analyse du texte poétique (qui a lieu au temps 2) comme un aperçu de la culture et des pratiques des experts en lecture littéraire ? Par contre, l'enseignante a sollicité et exploité leurs apports à tout moment : en écoutant les propositions des élèves et en leur donnant un retour, en co-construisant avec eux une synthèse du *Manifeste du surréalisme* (Breton) au temps 1, en déléguant les analyses de poèmes et en co-construisant une synthèse des caractéristiques surréalistes au temps 2.

Elèves	Perceptions du contexte						Croyances motivationnelles										Engagement
							Valeurs englobantes			Valeur perçue						Expectancy	
	Context 1	Context 2	Invitation-exp1	Invitation-Exp2	Structuration 1	Structuration 2	Motivation	Motivation 1	Motivation 2	Intérêt1	Intérêt2	Utilité 1	Utilité 2	Importance 1	Importance 2		
Larissa	3,9	2,0	4,4	4,6	4,7	4,0	3,2	3,4	3,3	4,3	2,5	4,7	4,3	2,8	3,0	2,0	8
Maxence	4,4	3,6	4,7	3,4	4,3	2,7	3,9	4,3	3,5	4,3	4,3	4,7	3,3	4,5	3,0	3,7	33
Julien	4,1	3,3	4,6	4,7	5,0	4,7	3,9	4,2	3,2	5,0	4,3	3,3	1,7	3,8	3,8	4,7	35
Fabienne	4,1	3,3	4,0	4,7	4,3	4,3	4,0	4,0	4,2	4,5	5,0	4,3	4,0	3,5	3,5	3,7	43
Solange	4,1	3,7	4,1	4,6	4,0	4,7	4,2	4,2	4,4	5,0	5,0	4,3	4,3	3,8	3,8	3,7	20

Solange et Fabienne apparaissent particulièrement motivées, et Larissa particulièrement peu motivée. Quant à Maxence et Julien, ils sont très motivés au temps 1 et plus du tout au temps 2.

Tous perçoivent moins de *contextualisation* au temps 2, au moment des analyses méthodiques. Or, il s'agit de l'activité où ils apprendront véritablement à commenter des textes à la manière des experts en lecture littéraire. Donc, les élèves estiment que les jeux poétiques constituaient une activité plus finalisée. Tous perçoivent beaucoup d'*invitation-exploitation* et de *structuration* aux deux moments, mais Maxence ne les perçoit plus clairement au temps 2, ce qui pourrait peut-être expliquer sa baisse de motivation.

Pour ce qui est de nos hypothèses de recherche, notons que la « baisse » de perception de *contextualisation* est accompagnée d'une « baisse » de celle de l'*intérêt* et de l'*utilité* chez la plupart des élèves. Chez Maxence, elle est aussi accompagnée d'une baisse de l'*importance*. De même, Fabienne et Sophie perçoivent plus d'*invitation-exploitation* et plus d'*intérêt* au temps 2.

Fabienne est l'élève la plus engagée, surtout au niveau cognitif, et Larissa celle qui l'est le moins.

3.3 Indications sur l'engagement des élèves

Tous les élèves de Pauline participent beaucoup, sauf Larissa qui n'intervient que huit fois. Fabienne, Maxence et Julien se distinguent particulièrement en participant respectivement à 43, 35 et 33 reprises. Solange intervient à 20 occasions.

Il est important de préciser que le dispositif de Pauline produit un certain nombre de prises de parole « obligées » qui font que chaque élève de la classe se manifeste au moins une dizaine de fois. Ainsi, Pauline « contraint » les élèves à participer à quatre reprises. D'abord, au moment des jeux surréalistes, elle invite chaque groupe, tour à tour, à lire ses productions à la classe (les cadavres exquis, les paires de phrases surprenantes, les transformations de proverbes). Ensuite, nous l'avons déjà mentionné à maintes occasions, Pauline délègue l'analyse de la plupart des poèmes du corpus à la classe. Chaque groupe a dû présenter son commentaire en deux phases : une approche intuitive puis une approche méthodique (mais nous pourrions alors voir si les élèves observés proposent de prendre la parole au nom du groupe ou non). Enfin, Pauline organise un tour de table à la fin de la séquence afin que chacun exprime ses représentations de la poésie.

Ces prises de paroles n'étaient pas spontanées, il importe de veiller à ne pas les interpréter comme des manifestations extérieures de motivation avant d'avoir consulté les déclarations des élèves. Par contre, nous pourrions a priori considérer comme « motivés » les élèves qui participent spontanément aux analyses des autres groupes (en cherchant avec eux les éléments demandés par l'enseignante, en proposant des liens avec des éléments de savoirs qui éclairent le sens du poème, en proposant une autre hypothèse de lecture parallèlement à celle qui a été discutée par la classe), ceux qui prennent la parole lors de l'analyse collective de deux derniers poèmes et lors du commentaire du *Manifeste du surréalisme* (où l'enseignante ne désignait pas un groupe d'élèves pour prendre la parole, mais toute la classe), et ceux qui participent activement à la synthèse des caractéristiques surréalistes. Fabienne, Julien, Maxence et Solange participent à toutes les activités, à des degrés divers.

Solange a présenté l'interprétation de « Poème à Lou » et de « Tendres yeux éclatés » (deux poèmes d'Apollinaire). Elle exprime sa perplexité face au premier poème (elle ne voit pas dans quel sens le lire) mais développe des hypothèses de lecture pour chacun. Au moment de la présentation de l'analyse méthodique, elle a apporté une préparation soigneusement élaborée à domicile. Elle intervient dans le cadre des présentations des autres groupes et dans le cas des analyses collectives (tout particulièrement dans celle du « Grand Combat » de Michaux) pour proposer une autre hypothèse de lecture ou pour poser des questions. Elle est aussi l'une des élèves à participer le plus activement à la synthèse des caractéristiques surréalistes. A ce moment-là, elle trouve plus rapidement que les autres les éléments essentiels dans son cours, ce qui indique un travail régulier à domicile.

Julien et Maxence sont beaucoup intervenus dans les présentations des autres, mais ne sont pas parvenus à « entrer » dans l'activité des jeux surréalistes. Ils se sont montrés distraits et ironiques en lisant des productions en elles-mêmes assez provocantes : « Le Borinage, c'est un tourbillon de purin », « Si j'avais une quatrième jambe, je serais Pénélope Cruz », pour n'en citer que deux. Ils ont participé aux transformations de proverbes avec un peu plus de sérieux. Julien, qui semblait d'habitude distraire Maxence, était fier de partager des proverbes africains peu connus. Quant à Fabienne et Larissa, elles semblent avoir mal vécu ces exercices car elles refusaient de lire leurs productions, qu'elles trouvaient « trop nulles ».

Julien, Maxence et Fabienne ont présenté l'analyse des poèmes qui leur étaient attribués au nom de leur groupe. Julien lisait la synthèse que Manoëlle avait préparée, tandis que Maxence apparaissait comme l'élève ayant le plus travaillé dans son groupe. Il a amené une préparation de deux pages contenant un commentaire élaboré. Il a en outre choisi d'organiser son commentaire d'une manière différente de celle de tous les autres groupes en commençant par une présentation du poète et en interprétant le poème à la lumière de ces connaissances, alors que tous avaient opté pour une entrée par le texte, qu'ils enrichissaient ensuite d'éléments externes. Fabienne est celle qui a présenté l'analyse de son texte, « Couteau pour couteau » (Nougé) avec le plus de passion. Elle défendait une hypothèse différente de celle de l'enseignante et a insisté à plusieurs reprises pour faire accepter son point de vue.

Dans le cadre de son entretien, Fabienne a expliqué que son engagement s'expliquait bel et bien par le grand intérêt qu'elle éprouve pour cette matière :

Je ne suis pas toujours comme ça // mais quand je comprends et que le sujet est chouette je prends vite la parole / je dis ce que je pense.

Quant à Julien, il dit participer régulièrement à toutes les activités au cours de français. Mais il a déclaré aimer particulièrement tous les poèmes concernant la guerre, thème qui le passionne : « Liberté » (Eluard), « La colombe poignardée et le jet d'eau » (Apollinaire). Lorsque nous lui avons demandé la raison de son attitude lors des jeux poétiques, il ne l'a pas réellement justifiée : ces petits jeux étaient « sympas » pour ceux qui ne s'y connaissaient pas en poésie (ce qui, manifestement, n'est pas son cas). Nous pouvons supposer qu'il n'y accordait pas suffisamment d'importance.

Maxence, pour ce qui le concerne, n'y accordait véritablement aucune importance. Il considérait ces jeux comme une « perte de temps » et aurait préféré entrer plus rapidement dans la matière. Il se dit très concerné par le cours de français, soucieux d'enrichir sa culture générale, d'apprendre et d'en arriver au plus vite aux choses « sérieuses ». Toutes ses déclarations vont dans ce sens. Il avait bien préparé l'analyse de « La terre est bleue » (Eluard) car il n'avait pas envie d'agir comme certains qui « débarquent en classe avec un semblant de prépa et improvisent » : il aime le travail bien fait. Il a choisi d'introduire son commentaire par une présentation d'Eluard dans le souci de pouvoir justifier son hypothèse de lecture. Maxence nous explique que participer au cours lui permet d'éviter de s'ennuyer :

Quelque chose de très structuré au tableau / où il faut noter il faut se taire / là je supporte pas // ça m'ennuie au possible // c'est pour ça que j'adore ce cours / elle est prof d'artistique / ça se sent // c'est ça qui est gai // ça parle / ça bouge / ça j'aime bien dans un cours // quelqu'un qui va rester avec sa feuille / sa craie à la main devant le tableau / je ne supporte pas ça // je ne supporte pas de devoir rester assis / de me taire et de devoir écouter / je ne sais pas rester en place.

Solange déclare qu'elle travaille beaucoup ses notes à domicile. Elle est la seule à avoir préparé l'analyse de « La diane française » (Aragon) dans la mesure où l'enseignante avait expliqué que ce poème ferait certainement l'objet d'une interrogation. De même, dans la mesure où Solange avait beaucoup participé à l'analyse du poème « Le grand combat » et que ce texte devait justement être commenté aussi

dans l'interrogation, elle s'est réjouie de reprendre l'hypothèse qu'elle avait défendue et de travailler à mieux la justifier.

En dehors des prises de parole « obligées », Larissa participe beaucoup à l'analyse du *Manifeste du surréalisme* (en montrant son réel désir de comprendre la démarche de ces poètes) et n'intervient qu'à une seule reprise dans la présentation de l'analyse d'un autre groupe : celle qui concerne le texte « Le pont Mirabeau » (Apollinaire). Au moment de la présentation du commentaire de « Couteau pour couteau » (Nougé), Larissa s'efface derrière Fabienne, mais intervient ponctuellement pour enrichir la présentation (en appuyant une hypothèse par la recherche d'indices textuels). Même si elle a très peu pris la parole, nous l'avons sentie très concentrée. Au moment de l'analyse du *Manifeste*, elle montre sa concentration en identifiant les emplacements des différents éléments importants (par exemple, en donnant les numéros de lignes correspondants aux déclarations essentielles). Ensuite, au moment des premières analyses, elle s'étonne de trouver un sens logique au texte alors que, d'après le *Manifeste*, elle s'attendait à n'en trouver aucun. Ainsi, Larissa cherche une cohérence entre les éléments de connaissance récemment acquis sur le surréalisme et les textes proposés. En dehors du cadre de l'entretien, Larissa nous a expliqué qu'elle se souciait plutôt de prendre des notes complètes et cohérentes et de saisir une logique au cours.

3.4 Déclarations relatives à leur motivation

Tous les élèves sont très intéressés, mais Larissa ne l'est plus au temps 2. Tous sauf Julien trouvent de l'utilité à la séquence au temps 1, mais Maxence et Julien n'en trouvent plus au temps 2. Aucun élève n'attribue d'importance au cours au temps 1 à l'exception de Maxence, mais celui-ci rejoint l'attitude générale au temps 2.

Fabienne et Solange sont très motivées tout au long de la séquence, car elles donnent de l'importance au fait de parvenir à donner du sens aux textes. Fabienne aime « trouver la petite bête », mettre le doigt sur des petits détails que personne d'autre n'aura relevés :

Les surréalistes j'aime bien que chacun puisse écrire comme il veut / mais du coup c'est moins facile à comprendre / c'est moins facile de défendre son idée quand on pense avoir trouvé ce qu'un poème veut dire // moi j'aime bien chercher ce qu'ils veulent dire

et trouver la petite bête / les choses auxquelles on ne pense pas // analyser les poèmes surréalistes c'est cool c'est un défi

Quant à Solange, elle explique que l'interprétation de textes est son activité préférée au cours de français et qu'il lui tient à cœur de montrer qu'elle y excelle. De son point de vue, réussir l'interrogation ou la question d'examen relative à cette matière est vraiment un enjeu :

C'est une matière qui me passionne tout à fait // moi / tout ce qui est analyse d'œuvres / de romans / c'est quelque chose qui me passionne à fond donc je serais un peu triste quand même de ne pas réussir dans la matière que j'apprécie le mieux.

Solange explique aussi que le fait d'apprendre à interpréter un poème à la manière des spécialistes de la lecture littéraire (qu'elle appelle « les littéraires ») l'a particulièrement intéressé :

Elle disait aussi que c'était des littéraires qui faisaient ces grilles là et qu'elle était vraiment faite pour ça / ce n'est pas une grille qu'on trouve dans n'importe quel bouquin // donc c'est un peu comme si c'était nous, nous qui devons analyser les textes avec la grille / nous étions des littéraires.

Par contre, Fabienne, Larissa et Julien ont préféré commenter les textes de manière libre, sans grille d'interprétation, car ils préféraient les échanges spontanés à un exercice plus « scolaire » associé à la recherche de métaphores (Fabienne), les rimes, les sons et les syllabes (Julien). Fabienne trouve que l'enseignante les a amenés à réaliser des commentaires trop « techniques » :

Chercher des métaphores et faire une analyse poussée ça / ça me tente pas // heureusement qu'on n'a pas dû vraiment suivre la grille à la lettre car c'était vraiment trop // maintenant c'est vrai qu'il faut un minimum de technique / mais n'exagérons pas trop.

Julien estime que les analyses méthodiques étaient « rébarbatives » mais nécessaires, et affirme ainsi qu'il est normal de s'ennuyer en classe, apprentissage et plaisir ne semblent pas aller de pair :

L'analyse / trouver les sens cachés / ça c'est intéressant // le faire de manière méthodique / avec la grille // les rimes / les sons / les syllabes // ça c'est un peu plus rébarbatif // mais bon c'est scolaire / donc c'est normal.

Julien est moins motivé au temps 2, et Larissa encore moins motivée dans la mesure où ils ont préféré les commentaires « intuitifs » des textes aux commentaires « méthodiques ». Julien trouvait cette tâche plus « scolaire » et plus rébarbative : alors

que dans le commentaire intuitif, il s'est senti libre d'exprimer ses impressions, il devait les justifier dans les analyses méthodiques, et orienter son regard vers des éléments imposés. Quant à Larissa, elle a trouvé les commentaires intuitifs plus agréables car plus libres et moins longs. Cette activité permettait de croiser différents points de vue sur les textes sans s'attarder sur des détails ennuyeux. Selon elle, l'observation de la forme et des figures de style était nettement moins spontanée et moins intéressante.

Les entretiens ne nous ont pas permis d'expliquer le revirement de Maxence. Alors que les réponses qu'il a apportées au questionnaire semblent indiquer une motivation moindre, il a déclaré en entretien que le cours de français le passionnait toujours dans la mesure où il constituait une occasion d'enrichir sa culture générale :

Pour moi le français c'est notre langue / c'est notre histoire / j'adore le cours d'histoire à la base // je trouve que le français et l'histoire on un gros lien ensemble.

Contrairement aux autres élèves, il a préféré l'interprétation méthodique de poèmes aux jeux surréalistes ou aux commentaires intuitifs, car « il est là pour apprendre » :

Oui / (je préfère) les analyses méthodiques / je préfère quand on analyse // les petits jeux c'est sympa mais euh / pour moi c'est genre 5 minutes pour introduire / et après on commence vraiment les trucs sérieux.

3.5 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

3.5.1 Influence de la contextualisation sur l'intérêt

Laetitia et Fanny ont déclaré être hautement intéressées par la découverte de la culture surréaliste. Certains textes du corpus réinventaient un langage, référaient à une autre réalité qui était à la fois nouvelle et connue, ainsi que l'explique Laetitia :

Un poème de Leiris définissait les choses autrement // par exemple pour amertume il parlait de la mer et de l'écume de la mer // mais ça n'avait rien à voir avec l'amertume quoi // donc c'est vraiment surréaliste // donc on nous a appris ce que c'était l'amertume / mais ça pourrait être autre chose / ce n'est qu'un mot // on pourrait avoir une autre définition // donc le poète a réinventé les choses.

Fanny a essayé de comprendre le besoin de créer de nouveaux mots, et elle pense qu'il pouvait venir du besoin d'exprimer un sentiment tout à fait spécifique. Ainsi, elle a pris conscience que, dans la vie de tous les jours, on peut se trouver « en manque de mots » :

Le Grand Combat// je ne me rendais pas compte que c'était des mots inventés / et je ne comprenais rien // je me disais c'est quoi cette histoire // et puis je me suis rendue compte que des fois on veut dire quelque chose à quelqu'un et aucun mot n'est suffisant / ne décrit assez bien ce qu'on ressent // pour moi il a inventé des mots pour ses sentiments et je trouvais ça bien.

Fanny a particulièrement apprécié l'interprétation du texte « Elsa valse » (Aragon), qui signifiait aussi à travers sa mise en page. Au cours de cette interprétation, elle a appris que tous les éléments du poème participaient à l'expression d'un même sens :

Elsa valse par rapport au rythme de la valse / il y avait des petits trous et tout pour le rythme / c'était chouette / ça m'a montré que dans les poèmes on peut avoir une explication pour tout / pour tout / en fouillant tout a un rapport // je pense que c'est pas du hasard / chaque mot / chaque emplacement / tout peut être analysé / en cherchant au fond de soi on peut toujours trouver / et alors c'est différent pour chacun.

Les élèves ont manifesté de l'intérêt pour plusieurs textes commentés : les filles interrogées préféraient en général ceux qui traitaient de l'amour, même si la manière de l'aborder était « bizarre » (dixit Fabienne, à propos de « Couteau pour couteau » de Nougé) mais Fabienne et Solange ont apprécié « Le grand combat », le texte qui contenait beaucoup de néologismes, et à propos duquel elles ont chacune formulé une hypothèse de lecture en classe. Quant à Julien, qui est passionné par la seconde guerre mondiale, il a adoré la figure d'Eluard et son poème « Liberté » :

Oui, (j'ai vraiment aimé) celui sur la liberté par rapport aux résistants. Parce que c'était un texte qui a eu un « vrai » passé. Un texte qui a été distribué au maquis.

Cependant, Fabienne et Larissa estiment que ces textes ne parlent pas vraiment de leur quotidien. Elles disent aimer certains textes de Soprano, un rappeur qui, selon elles, peut « ne pas choquer un prof » car ses paroles ne sont ni vulgaires ni violentes :

Fabienne : c'est les paroles / dans le rap c'est les paroles qu'on écoute // moi il y en a que je connais par cœur / je les chante et je suis en pleurs

Carole : de quoi ça parle ?

Fabienne: ils parlent des problèmes de la vie / par exemple dans Bombe humaine / Soprano parle des kamikazes qui se font exploser / et ça c'est magnifique

Larissa : moi j'aime Mélancoliques anonymes / c'est comme Alcooliques Anonymes / il fait croire qu'il va à une réunion d'alcooliques et il remplace alcoolique par mélancolique / et il joue sur les mots // par exemple il dit je me noie dans / il fait un jeu.

Fabienne concède qu'il est important de savoir lire des textes emblématiques de la culture littéraire d'expression française, mais aimerait que les enseignants trouvent des stratégies pour mettre ces textes « au goût du jour » :

Dans les trucs anciens / il y a des éléments importants pour la culture générale et c'est super important / mais alors il faudrait essayer de les remettre au goût du jour // par exemple pour analyser un poème / si on trouve un beau texte de Soprano ça intéresserait plus les élèves / et alors le prof montrerait des poèmes plus classiques en lien avec / parce qu'on est là pour apprendre après tout.

3.5.2 Influence de la contextualisation sur l'importance

C'est surtout Maxence qui a insisté sur l'importance de connaître le courant surréaliste pour la culture générale. Il explique avoir particulièrement apprécié la découverte des différents poètes : leur biographie, leurs œuvres essentielles, leur projet artistique :

J'aime avoir un gros bagage derrière moi // je n'aime pas me concentrer à fond sur quelque chose / j'aime mieux avoir de grosses palettes de plein de choses et c'est pour ça que j'adore apprendre.

Pour cette raison, il a choisi de préparer l'interprétation du texte « La terre est bleue » chez lui. Il a rassemblé de la documentation sur Paul Eluard et a apporté une préparation assez élaborée en classe. C'est lui qui a le plus travaillé pour son groupe, et c'est son interprétation qui a été présentée devant la classe. Il a choisi de commencer par présenter le poète et son œuvre avant de lire le texte car, selon lui, cette manière de faire permet mieux de voir ce que l'auteur aurait pu vouloir dire dans le texte.

3.5.3 Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt

Tous les élèves de Pauline ont particulièrement apprécié la formule du travail en groupe proposée dans le cadre de cette séquence. Julien trouve les cours où il peut participer plus « motivants ». Larissa souhaiterait même que l'enseignante garde l'habitude de les faire travailler « autrement » au moins une fois par semaine pour ne pas toujours « copier au tableau ». Fabienne et Larissa ont soulevé deux éléments. D'abord, le travail en groupe permet de confronter les hypothèses de lecture, ce qui est intéressant et stimulant :

Quand on a dû analyser des textes tous ensemble et décider du sens pour lire les poèmes // par exemple pour le pont de Mirabeau / quelqu'un a dit la forme du poème ressemble à pont / et hop ça m'illumine / tiens ah oui il a raison // c'était sympa / ça passait vite.

Cela permet d'ouvrir son esprit à d'autres perceptions (Fabienne), cela donne envie de chercher d'autres hypothèses ou de les approfondir (Fabienne), le temps passe plus vite (Fabienne), on découvre que certains calligrammes peuvent être lus de diverses manières (Larissa) :

La fontaine on ne savait pas trop ce que c'était / une plaie / un œil // tout est sorti // le sang qui gicle euh.

Jérôme a apprécié que l'enseignante les sollicite pour construire une définition du courant surréaliste en poésie au lieu de donner une synthèse toute faite ou de les renvoyer à l'anthologie. Mais ce qu'il retient surtout, c'est la liberté d'expression laissée aux élèves dans les analyses intuitives : il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Par contre, il définit les analyses méthodiques comme plus « scolaires » (et aussi plus ennuyeuses) :

C'est plus rébarbatif / plus scolaire / pour repérer les choses il faut relire plusieurs fois, chercher // les réponses sont dans le texte et il faut les trouver telles quelles / bonnes ou pas bonnes.

Quant à Maxence, il souligne la qualité de l'écoute de l'enseignante. Pour lui, les moments les plus intéressants sont les moments où il a pris la parole et où l'enseignante l'a écouté :

Oui / les moments intéressants c'était les moments où moi je parlais // là j'étais en vraie conversation avec le prof // tu sais que le prof t'écoute et là tu peux avoir une vraie communication / et là tu peux vraiment parler de toi / de tout ce qui t'a touché / de tout ce que tu as envie de dire // j'ai trouvé ça très intéressant même si ce que les autres disent est très intéressant aussi.

3.6 Conclusion

Solange a apprécié que l'enseignante initie la classe à des cultures professionnelles : celle des poètes surréalistes et celle des théoriciens de la lecture littéraire. L'activité la plus intéressante était, selon elle, l'analyse méthodique des poèmes. Quant à Maxence, connaître le courant surréaliste en poésie lui semblait plutôt important pour la culture générale : il tient à mieux comprendre ses racines. C'est donc la contextualisation des tâches qui a le plus influencé leurs croyances motivationnelles.

Quant à Fabienne, Larissa et Julien, ils sont beaucoup moins intéressés que Solange à l'idée d'acquérir une méthode d'analyse digne de celles de spécialistes en lecture littéraire. Ils ont préféré les analyses intuitives qui leur demandaient moins d'efforts et apportaient moins de contraintes aux échanges. C'est donc la co-construction des contenus qui a le plus déterminé leur motivation. Larissa avait l'impression que le temps passait plus vite dans les commentaires intuitifs car les échanges étaient plus spontanés et l'analyse moins approfondie, donc moins longue. Julien avait l'impression de réaliser une tâche moins « scolaire » où il n'y avait ni « bonne » ni « mauvaise » réponse. En d'autres termes, l'enseignante avait moins d'attentes quant aux propos qu'ils apporteraient et imposait moins de topiques dans les commentaires intuitifs que dans les commentaires méthodiques. En tous cas, tous ont déclaré que le travail collectif avait augmenté leur motivation. Confronter les hypothèses de lecture était intéressant, stimulant et valorisant.

L'engagement de tous ces élèves témoigne de leur motivation. Solange et Fabienne sont passionnées par l'analyse et éprouvent donc un intérêt personnel pour les activités proposées. Elles disent intervenir « lorsqu'elles sont intéressées », et elles interviennent à de nombreuses reprises. Maxence considère l'acquisition d'une culture littéraire comme un enjeu identitaire et dit être en classe « pour apprendre ». Il adopte une attitude cohérente, en participant activement à toutes les activités et en préparant sérieusement l'analyse dont son groupe est responsable. Julien intervient uniquement lors de l'analyse des textes dont le thème lui tient à cœur (la résistance, la guerre), mais il aide des condisciples à de nombreuses occasions (en cherchant des indicateurs textuels prouvant une hypothèse de lecture). Lorsque les activités ne l'intéressent pas (les jeux poétiques, surtout, mais aussi la recherche de caractéristiques surréalistes), il n'intervient pas et adopte une attitude ironique. Larissa se décrit comme très motivée même si son engagement en classe est silencieux : elle veille à prendre des notes complètes et se concentre sur les échanges. Elle en témoigne à plusieurs reprises au moment des analyses et du résumé du *Manifeste* du surréalisme.

En règle générale, les textes proposés parlaient aux élèves : Maxence les a tous appréciés, tandis que Julien a préféré ceux qui traitaient de thèmes qui l'intéressaient. Les filles ont particulièrement apprécié ceux qui développaient le thème de l'amour ou qui suscitaient une réflexion sur le langage.

4 Simon

4.1 Portrait des élèves

Tous les élèves de Simon écoutent du rock français (BB Brunes, Été 67), du rap, du slam, mais aussi des chansons anglaises à la mode. Amélie se destine à des études de langues et explique qu'elle s'exerce à traduire des chansons anglaises et à regarder des films en version originale. C'est dans le but d'apprendre une langue qu'elle fait attention aux paroles, et non pour le plaisir de décoder le sens du texte, qu'elle trouve souvent décevant (« les paroles sont bêtes »). Elle lit très peu et ne s'intéresse pas à la poésie.

Cassandra lit des livres à « suspense » et des fictions vraisemblables (« il faut que ça reste probable »). Elle aime particulièrement la série des Elvire Murail (alias « Moka »), les Amélie Nothomb (dont la chute est souvent surprenante) et des romans à la mode, comme le *Da Vinci Code* (Dan Brown). Elle n'aime pas trop les poèmes « anciens » et se dit rebutée par les efforts à fournir pour les décoder. Par contre, elle a apprécié les textes de Prévert qu'elle a découverts à l'occasion d'un travail.

Amélie ne lit que si elle y est obligée car cela demande des efforts et qu'elle a peu de temps libre (« je préfère la télé / c'est plus direct »). Lire la poésie lui apparaît comme particulièrement rebutant, dans la mesure où ce type de texte résiste particulièrement à l'interprétation. Si le thème du texte ne l'intéresse pas, elle rechigne d'autant plus à l'effort : « Et puis quand on lit un poème / il y a des mots qu'on ne connaît pas / et il faut se concentrer pour comprendre les phrases ». Pourtant, c'est l'analyse de « Correspondances » qui l'a le plus intéressée : elle a aimé décoder les « sens cachés » du texte. Mais elle ne réitérerait pas l'expérience pour autant : « quand il faut chercher des sens cachés et tout ça... J'ai autre chose à faire, je préfère comprendre tout de suite ». Si le texte traitait de thèmes qui l'intéressent (elle cite la drogue et l'adolescence), elle se sentirait déjà plus « concernée ».

Pierrette lit des romans de jeunesse destinés aux adolescentes : la série « Quatre filles et un jean » (Brashares), *Le journal d'une princesse* (Cabot). Elle voudrait devenir institutrice. Elle écrit des poèmes pour son plaisir, en se donnant des consignes : le texte doit avoir une suite logique, laisser le lecteur sur une question et comporter des rimes. Elle aime donner du sens aux textes et découvrir qu'on peut leur attribuer plusieurs

significations et déclare toujours s'impliquer dans les analyses de textes ou de romans que son enseignant propose.

Adrien est un élève en décrochage scolaire. Il a doublé deux fois (dont une fois sa cinquième année) et déclare que cette année-ci constituera un dernier essai : s'il échoue encore en juin, il a décidé d'arrêter l'école. C'est en français qu'il a le plus de difficultés : « je n'arrive pas à m'exprimer on dirait ». Bien qu'Adrien ait une mère qui aime la lecture, il ne lit que les livres imposés par l'école, avec beaucoup de difficultés :

Je ne sais pas lire (...) je n'arrive pas à me lancer dans un livre / je n'arrive pas à me concentrer // je commence un livre / puis j'oublie (...) je me lève / je vais aux toilettes / je vais chercher à manger / je reviens / j'ai oublié / j'essaye encore / puis je me rends compte que je ne lis pas et que je pense à autre chose / je tourne les pages et pffff.

Adrien a l'impression qu'il n'est pas capable de lire des poèmes sans aide et estime qu'il est tout à fait inutile de savoir le faire.

Stanislas lit également très peu, en tout cas pas de textes « instructifs » : « des magazines de garçons sur le foot, les voitures, les jeux vidéo ». Par contre, il apprécie énormément le slam, qu'il différencie nettement de la poésie

La poésie et le bête slam ce n'est pas la même chose // le slam c'est accessible / la poésie c'est réservé // ce n'est quand même compliqué / il faut un minimum de vocabulaire // ici / si le prof ne m'aide pas / je ne comprends rien // le slam c'est plus accessible entre guillemets.

Quant à Benoît, il fait partie d'une équipe de football et est abonné à des magazines traitant de ce sujet. La lecture de romans imposés est une tâche tout à fait rébarbative, c'est pourquoi il divise les livres et répartit sa lecture sur plusieurs séances très minutées. Il n'est pas attiré par la poésie car il n'aime pas « ce qui n'est pas concret / tout ce qu'on ne peut pas toucher et sentir / tout ce qui n'est pas réel ». De lui-même, il effectue un lien avec les rares livres qu'il découvre pendant les vacances : il aime les policiers parce qu'il y est question d'histoires vraisemblables, mais pas les romans fantastiques ou la science-fiction. Il ne saisit pas le sens des poèmes au premier abord, mais aime quand l'enseignant l'aide à les décoder pour les comprendre enfin. D'abstrait, les textes deviennent concrets : « on fait des liens / on argumente et à la fin on a quelque chose de précis ». Il a particulièrement apprécié l'analyse du « Dormeur du Val » (Rimbaud) dans le cadre d'une autre séquence :

C'était comme un poème / on nous explique qu'un soldat est dans le champ et tout // on nous explique qu'il y a deux trous rouges et c'est tout // c'est beau / mais vraiment il faut bien comprendre qu'il est mort // au début on ne le dit pas tout de suite / et ça j'aime bien // c'est ça qui est bien // j'aime bien ce qui est concret / mais là on ne comprend pas directement ce qu'il veut nous dire // le prof aurait pu nous dire directement « voilà il est mort » / et point // mais là c'est bien expliqué et il faut comprendre par soi-même et ça j'aime bien.

4.2 Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations

Le premier questionnaire a été rempli après que l'enseignant a bouclé l'analyse des textes de Baudelaire, et le second à la fin de la séquence, après la présentation de Verlaine et l'analyse de « L'art poétique ». Nous n'avons pas relevé de différence majeure dans le dispositif au temps 1 et au temps 2 : les analyses de textes sont le plus souvent collectives (et donc guidées), même si la première strophe de « Correspondances » et si les différentes strophes du poème « Voyelles » ont d'abord été réalisées en groupes. Notons toutefois que l'analyse du tout dernier poème était presque magistrale (étant donné le manque de temps) : il est possible que les élèves retiennent surtout la dernière activité réalisée avant de remplir le second questionnaire, et qu'ils relèvent moins d'invitation-exploitation. Dans la seconde partie, nous avons montré que les tâches de Simon étaient peu contextualisées. Un moment avait retenu notre attention : celui de l'analyse d'adaptations musicales assez récentes de poèmes baudelairiens juste avant la première passation. De ce fait, les élèves percevront peut-être davantage de contextualisation dans le premier questionnaire, si l'activité rejoignait vraiment leurs centres d'intérêts.

Elèves	Perceptions du contexte						Croyances motivationnelles										Engagement
							Valeurs englobantes			Valeur perçue						Expectancy	
	Context 1	Context 2	Inv-exp1	Inv-Exp2	Stru 1	Stru 2	Motivation	Motivation 1	Motivation 2	Int1	Int2	Utilité 1	Utilité 2	Importance 1	Importance 2		
Adrien	2,0	2,1	3,4	3,7	4,0	3,0	1,9	1,8	2,0	1,8	1,0	2,0	4,0	1,9	1,0	1,7	9
Stanislas	3,3	2,6	4,7	4,9	5,0	4,3	2,6	3,0	2,1	4,0	3,0	1,3	1,3	3,5	2,0	3,3	13
Cassandra		2,4		5,0		4,3	2,7		2,7		2,3		2,7		3,3		31
Amélie	2,1	2,7	4,6	4,9	4,0	4,7	3,3	3,4	3,2	3,0	3,0	2,7	3,0	3,5	3,5	4,3	5
Pierrette	3,7	4,0	4,6	4,9	4,0	4,0	3,6	3,4	3,8	3,8	4,0	4,0	4,0	2,5	3,5	3,3	36
Benoît	3,7	4,4	4,3	4,6	4,0	4,3	3,7	3,3	4,1	3,3	3,0	3,0	4,7	3,0	4,8	4,0	26

4.3 Indications sur l'engagement des élèves

Pierrette, Cassandre et Benoît sont les élèves qui participent le plus aux analyses de textes (36, 31 et 26 occurrences). L'engagement de ces élèves se répartit tout au long de la séquence : ils proposent des hypothèses de lectures, partagent des impressions, posent des questions de compréhension ou de clarification. Cassandre et Pierrette participent toujours à l'élaboration des synthèses (ce qui témoigne de leur concentration lors des analyses). Quant à Stanislas, Amélie et Adrien (qui interviennent respectivement 13, 5 et 9 fois), leur engagement va en décroissant.

Pierrette a beaucoup participé car elle aime décoder les textes, découvrir qu'on peut leur attribuer plusieurs significations différentes. Elle dit toujours participer dans le cadre de leçons dédiées à l'analyse : ce n'est pas son intérêt pour les poèmes qui explique ses nombreuses participations, mais son goût pour l'analyse.

Cassandre aime particulièrement le cours de français (elle a choisi l'option français +) : « J'aime bien, je suis souvent inspirée ». Elle explique que sa participation en classe est très régulière : « en général ça m'intéresse donc j'interviens ». Elle semble avoir bien entendu les recommandations de l'enseignant, qui présentait l'engagement en classe comme le meilleur gage de réussite : « Moi je veux comprendre par moi-même et entrer dans le trip, dire les choses dans mes propres mots comme ça quand j'étudierai je me souviendrai ».

Si Amélie n'a que très peu pris la parole, elle n'estime pas pour autant s'être peu engagée au cours. De son point de vue, c'est la prise de notes correctes et complètes qui garantit la réussite : elle a déjà échoué à une interrogation en ne notant que les schémas de l'enseignant ou en étant inattentive. Or, elle ne parvient pas à participer et à noter en même temps. Son engagement est donc bien réel, bien que silencieux :

Moi / je ne parle jamais / je prends des notes // si je ne note que ses schémas / je ne comprendrai plus rien quand j'étudierai (...) si on ne prend pas note / on ne sait pas restituer // pour prendre note / je suis obligée d'écouter ce qu'il dit et c'est dur de parler en même temps.

Adrien participe beaucoup à l'interprétation de la première strophe de « Correspondances » et à celle de « Voyelles ». A l'occasion de ces deux activités, l'enseignant a permis aux élèves de travailler en groupes pour ensuite présenter leurs hypothèses à l'ensemble de la classe. En dehors de ces moments, il n'intervient pas du

tout. Au cours de l'entretien, il a expliqué s'être ennuyé au cours, sauf lors de ces deux activités où il était, précisément, mis en activité :

Oui / à ce cours-là j'avais envie de prendre la parole (...) parce que c'était différent // on prenait des dictionnaires / des mots // c'était un travail de groupe / c'est ça qui est bien (...) le temps passe plus vite quand on fait quelque chose // en classe en général on ne fait qu'attendre // certains cours sont vraiment dictés / je ne comprends même pas la moitié de ce qu'ils disent.

Il explique qu'il a progressivement osé prendre la parole pour proposer des idées à partir du moment où il a compris que ses propositions pouvaient être pertinentes. Lorsqu'il doute de ses capacités, il a habituellement recours à des stratégies d'évitement :

Le texte était incompréhensible à la base / et puis après je me suis rendu compte qu'il avait quand même du sens en grattant un peu // c'est pour ça que j'ai gratté un peu plus / quoi // au début je lisais et je me demandais « qu'est-ce que c'est » / je vais aller me mettre près de quelqu'un qui connaît / je vais rien faire et je vais attendre que ça passe / quoi.

Dans ce cas, le fait d'avoir préparé son intervention avec d'autres élèves l'a aidé à prendre de l'assurance et le fait de voir ses propositions validées l'a encouragé à prendre plaisir à l'activité.

La plupart des interventions de Benoît se situent au moment de l'interprétation de « Correspondances » et de « Spleen » (deux poèmes de Baudelaire). Il n'intervient plus que ponctuellement pour « L'art poétique » (Verlaine) et pour « Voyelles » (Rimbaud). Notons que c'est Benoît qui pose le plus de questions de compréhension et qui demande le plus à l'enseignant d'expliquer une nouvelle fois la matière. Dans le contexte de son entretien, il a expliqué que sa participation n'indiquait pas forcément un intérêt : il souhaite comprendre directement tout ce qui se dit en classe pour ne pas devoir prendre de temps pour rattraper le temps perdu hors des cours :

Puisqu'on le voit autant en classe / autant le faire bien quoi // ce qu'on fait en classe / c'est ce qu'on ne doit pas faire à la maison (...) puisqu'on est là de toute façon / autant essayer de comprendre ce qu'on a à faire et pas perdre du temps à rien faire puisque après on devra tout de même savoir le faire.

Son objectif est effectivement de libérer un maximum de temps le soir et le weekend pour sa véritable passion : le football. Son engagement est en fait stratégique.

Quant à Stanislas, il participe à l'analyse de tous les textes, mais diminue progressivement ses interventions. Dans le cas de « L'art poétique » et de « Voyelles », il

ne prend la parole qu'une seule fois. Au moment du commentaire de « Correspondances » et de « Spleen » tout particulièrement, il partage ses idées, propose des hypothèses de lecture, participe aux synthèses. En entretien, il déclare participer uniquement lorsqu'il est intéressé par l'activité et se focaliser sur ses notes s'il n'est pas intéressé. Il explique avoir été attentif à cela tout au long de la séquence : son engagement était bien réel, mais nous ne l'avons pas perçu dans la mesure où il était silencieux. Stanislas s'efforçait de rester attentif dans l'optique d'avoir des notes complètes à étudier pour l'examen ou l'interrogation. Nous avons effectivement remarqué que ses interventions comportaient beaucoup de demandes de clarifications au moment des synthèses : Stanislas demandait ce qu'il fallait noter, sollicitait des explications supplémentaires lorsqu'il déclarait « ne plus rien comprendre ».

De manière générale, les élèves expliquent agir de manière stratégique. Cette idée est particulièrement explicitée par Amélie, Stanislas, Benoît et Cassandra. Amélie et Stanislas visent surtout à prendre des notes complètes pour se préparer à mieux restituer la matière. Quant à Benoît et Cassandra, ils se préparent surtout à savoir reproduire une démarche et sont soucieux de s'exercer à l'analyse en classe, ce qui explique leurs nombreuses prises de parole. Seule Pierrette explique que son engagement révèle un profond intérêt pour la matière.

4.4 Déclarations relatives à leur motivation

Tous les élèves ont montré une baisse progressive de leur intérêt au temps 2, sauf Pierrette, qui est tout aussi intéressée au temps 2 qu'au temps 1. L'élève dont la baisse d'intérêt est la plus remarquable est Stanislas, qui de très motivé devient très peu motivé. Pierrette aime décoder les textes et toute la séquence de Simon repose sur l'analyse de poèmes, c'est pourquoi l'intérêt de cette élève reste intact au cours des deux passations. Quant aux autres élèves, ils expriment tous une certaine lassitude. A la fin de l'analyse fouillée du poème « Correspondances », Cassandra déclare déjà son ennui : « à la fin de l'heure /j'en pouvais plus // on a trop décortiqué ». Quant à Stanislas, il s'est lassé de l'interprétation de poèmes, car selon lui la séquence traînait en longueur :

Au début / j'aimais vraiment bien / mais toujours de la poésie à la fin ça m'a lassé // correspondances / c'était le top mais après j'étais de moins en moins motivé à lever mon doigt pour essayer de trouver tel ou tel truc // après Spleen et L'invitation-au- voyage / ça ne m'intéressait plus // je note / point // Farmer euh...

Pour ce qui est de Benoît, il n'a relevé qu'une seule catégorie de moments intéressants : les moments de synthèses, n'étant guidé que par son souci de bien prendre note en vue d'une interrogation :

Quand il reprend les points importants / et c'est plus intéressant de noter ça que de noter des réflexions qui ne sont pas toujours justes.

Pierrette est également la seule à trouver la séquence utile du début à la fin. Elle était sensible à la finalisation personnelle sur laquelle insistait l'enseignant lorsqu'il délivrait le message profondément humaniste qui, d'après lui, émane du poème « Correspondances » et selon lequel « tout est dans tout » :

C'est important de savoir trouver différents sens dans un poème / j'aimerais faire passer ça à mes enfants (...) parce que c'est un message enrichissant / qui fait grandir (...) j'ai retenu que dans ce qu'on dit / il y a toujours un double sens et il y a des conflits parce que les choses ont été mal interprétées // c'est important de chercher la faille et comprendre ce qui se passe // chercher les double sens / ça évite les conflits inutiles sur base d'un mot qui peut vouloir dire deux choses différentes.

Adrien et Benoît ne découvrent une utilité qu'à la fin de la séquence et modifient du tout au tout leur manière de répondre au questionnaire (2 à 4, 3 à 4,8). Adrien a découvert que l'étude de la poésie devait finalement avoir un sens, « sinon on ne le ferait pas ». L'utilité qu'il perçoit est tout différente de celles que l'enseignant a exprimées : « on découvre des mots / c'est de la culture en même temps / et ça / ça sert pas à rien ». Quant à Benoît, il s'est senti soutenu et valorisé lors de ses prises de parole tout au long de la séquence et a appris qu'il était finalement capable de décoder un texte complexe s'il persévérait. C'est en cela que la séquence lui a été utile.

Tous les élèves déclarent avoir perçu peu d'importance à la séquence, sauf Benoît... mais il ne nous en a pas expliqué la raison. Cependant, tous ont déclaré que l'histoire littéraire était importante pour la culture générale. Cassandre estime avoir enrichi sa culture générale en ayant découvert des poètes et leurs œuvres. Mais l'interprétation de poèmes lui semble être un effort vain... et donc peu important. De son point de vue, seul le poète détient la clé des « sens cachés » et le lecteur ne saura jamais avec certitude le message qu'il voulait véhiculer. Astrid et Candice sont persuadées que la poésie survit grâce à l'école et que les jeunes n'en liraient jamais de leur plein gré. Si elles accordent encore un peu d'importance à cette matière, c'est parce qu'elle figure

encore au programme. Cassandra ne comprend pas pourquoi la poésie reste au programme, mais accepte d'enrichir sa culture générale de toutes les manières : « c'est dans le programme donc c'est quand même important ». Quand à Astrid, elle a adopté une attitude similaire : après tout, l'étude de la poésie a permis à l'enseignant de « varier » son approche après de longues analyses de romans et, heureusement « cela n'a pas duré trop longtemps ». Il est important de préciser qu'elle estime que la poésie ne sera bientôt plus au programme et que les poètes finiront par être oubliés.

4.5 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

4.5.1 Influence de la contextualisation sur l'intérêt

Stanislas a préféré les textes de Baudelaire (proposés en début de séquence) à ceux de Rimbaud et Verlaine. Il a particulièrement apprécié « Spleen » et « L'invitation au voyage » qui analysaient des sentiments (la dépression, l'amour), aux textes qui avaient une portée philosophique : « quand c'est abstrait / je passe à côté ». Cependant, il mentionne, comme la plupart des élèves, la barrière de la langue qui lui a ôté le plaisir d'analyser des sentiments. Il explique, lui aussi, que les textes de slam réinvestissent certaines références culturelles et les actualisent :

Oui / je trouve ça intéressant car ils le changent à leur façon de parler / c'est plus intéressant pour nous / le langage est plus familier pour les jeunes.

D'après Stanislas, poésie et slam ont en commun la volonté de délivrer un message utile en dehors de toute préoccupation commerciale. Il s'intéresse davantage aux problématiques développées dans les textes de Grand Corps Malade que dans ceux des poètes symbolistes car elles sont plus actuelles, tout simplement :

Le texte *Sixième sens* / ça m'a appris quelque chose // les handicapés ont quelque chose à nous apprendre / c'est l'envie de vivre.

4.5.2 Influence de la contextualisation sur l'importance

Stanislas perçoit moins de *contextualisation* et moins d'*importance* au temps 2, car il ne parvient vraiment plus à s'identifier aux textes de Rimbaud et Verlaine, qui deviennent trop abstraits. Par contre, Benoît et Pierrette en perçoivent tous les deux plus au temps 2. Nous ne pouvons pas expliquer cette évolution dans leurs croyances

motivationnelles dans la mesure où les interviews de ces deux élèves ont eu lieu au tout début de la séquence.

4.5.3 Influence de l'invitation-exploitation sur l'expectancy

Tous les élèves déclarent avoir perçu beaucoup d'*invitation-exploitation*, sauf Adrien (élève qui avoue avoir décroché très vite au cours de la séquence). Cassandra et Astrid ont déclaré avoir été encouragées lorsqu'elles voyaient que l'enseignant intégrait leurs apports dans le schéma dessiné au tableau. Cassandra comprenait « qu'elle n'était pas si bête que ça et qu'elle pouvait y arriver », tandis qu'Astrid, qui n'a que très peu pris la parole, était encouragée à l'idée que les propositions de ses pairs soient validées.

Pierrette explique qu'au cours de Simon, elle se sent écoutée et soutenue et que cela l'aide à vaincre sa timidité et ses doutes. Stanislas aussi s'est senti valorisé, surtout pendant l'analyse de « Spleen ». Quant à Benoît, il a particulièrement apprécié le fait que l'enseignant note des remarques d'élèves dans son cours pour son usage personnel :

Ce que j'aime bien avec ce prof c'est qu'il nous laisse nous exprimer et qu'il veut qu'on comprenne // c'est déjà arrivé pendant le cours de poésie qu'on dise quelque chose / qu'il réfléchisse et puis qu'il dise « ça je vais le noter dans mon cours pour les autres années » // moi je trouve ça bien parce qu'il n'y a pas beaucoup de profs qui font ça quoi.

Benoît perçoit l'analyse des textes comme « un travail d'équipe », autour d'un « objectif final ». Il se sentait peu à l'aise dans cette tâche, mais l'enseignant lui donnait l'impression que « même si on n'est pas très fort, il y aura toujours un petit plus qu'on pourra apporter ». En fait, cet élève participe dans l'espoir d'obtenir un feedback sur ses productions et de savoir ce qu'il faut noter en définitive :

Il vaut mieux se tromper et avoir dit quelque chose que de rien dire // si on se trompe / le prof va nous reprendre // si on ne dit rien / on ne sait pas savoir si on a juste ou non.

Tous reconnaissent à l'enseignant un comportement guidant et Pierrette et Stanislas le justifient. D'abord, un élève ne saurait pas encore interpréter seul un texte si complexe : « si le prof ne m'aide pas, je ne comprends rien » dit Steve. Quant à Pierrette, elle pense que les indications du professeur (lorsqu'il demande de regarder un vers en particulier) permettent à l'élève de participer alors qu'il n'aurait rien vu seul. De son point de vue, un poème est complexe, abstrait et dépasse des jeunes de son âge :

On essaye de le comprendre / mais si jamais on ne fait pas ce que le prof nous fait faire / ce n'est pas possible de le comprendre // c'est vraiment trop riche / un poème / il y a trop de choses dedans / quoi.

4.6 Conclusion

Adrien, Amélie et Benoît n'étaient pas intéressés par la séquence. Ils n'ont pas pu établir des liens entre leurs préoccupations et centres d'intérêt et les activités proposées. Ainsi, Benoît et Stanislas ont déclaré attendre les moments de synthèse pour se concentrer et prendre des notes. Stanislas et Candice, au départ intéressés par les analyses, ont vu leur intérêt baisser de manière remarquable en raison du caractère répétitif des activités. Ils se sont lassés des interprétations qu'ils trouvaient trop fouillées et trop longues. Pierrette est la seule qui ait déclaré trouver les tâches intéressantes et utiles tout au long de la séquence. Passionnée par l'analyse de textes, elle est guidée par une motivation intrinsèque. Tous ont accordé de l'importance au fait de découvrir le symbolisme et ses grands poètes pour enrichir leur culture générale. Cependant, Amélie et Cassandre ne trouvent cela important que parce que cette matière figure au programme : il ne s'agit pas d'un enjeu personnel.

Si Stanislas n'est pas parvenu à s'intéresser aux activités, c'est que les textes lui semblaient trop éloignés de ses références, de son époque, de son langage, de ses centres d'intérêt. Lui aussi adore certains textes de slam et les considère comme une poésie moderne et accessible à tous. Le manque de contextualisation de la séquence semble venir, selon lui, du corpus de textes à analyser. Quant à Candice, Amélie et Adrien, ils estiment que les efforts requis pour entrer dans les textes (comprendre le vocabulaire, les sens cachés...) sont trop importants pour laisser une place au plaisir. La complexité des textes vient ici aussi du caractère ancien des textes.

Tous ont l'impression d'avoir été beaucoup sollicités et d'avoir vu leurs apports pris en compte, ce qui les a aidés à s'intéresser aux activités et les a valorisés. Le manque de contextualisation a eu moins d'impact sur les croyances motivationnelles des élèves que la co-construction des contenus. Les comportements guidants ont été spontanément justifiés par les élèves. Du fait même que les textes résistaient à l'interprétation, l'aide de l'enseignant devenait indispensable pour rendre les poèmes « abstraits » et « obscurs » plus « concrets » et plus « compréhensibles ». Ces comportements n'ont pas eu d'impact

sur la motivation des élèves car ils sont considérés comme normaux, même attendus, dans un contexte scolaire.

L'engagement de Pierrette témoignait d'un intérêt personnel pour la matière, mais le comportement des autres était plutôt stratégique. Amélie et Stanislas se sont faits plus discrets, car leur premier souci était de prendre des notes complètes, alors que Benoît et Cassandre ont beaucoup participé dans le but de bien comprendre la démarche d'interprétation et de savoir la reproduire. Tous agissaient en vue de préparer leur réussite : certains pensaient qu'elle passait par l'étude de notes complètes en vue de restituer une analyse, d'autres qu'elle passait par l'expérimentation de stratégies d'analyse.

5 Valentin

5.1 Portrait des élèves

Clarisse se présente comme une bonne lectrice, lorsqu'elle en a le temps. Elle a effectivement un planning assez chargé : elle est dans une équipe de volley, fait du théâtre et s'investit dans des mouvements de jeunesse. Elle se destine à des études d'architecture, et explique dès lors qu'apprendre à lire des poèmes ne lui sera pas utile. Cependant, elle dit écouter beaucoup de chansons françaises et aimer « les beaux textes ».

Jonas se définit à la fois comme un « scientifique » et un « littéraire ». Il se destine à des études de chimie, mais écrit parfois des poèmes dans ses moments de loisirs. Il se réjouit d'analyser des poèmes en classe :

Pratiquement tous les poèmes sont intéressants parce qu'ils font passer un message et quelque chose / enfin un type particulier d'écriture // il y a toujours quelque chose à en retirer.

Il dit apprécier particulièrement l'interprétation intertextuelle : les associations littéraires (comme celle de la femme et de la fleur), « c'est le genre de chose qu'il peut réutiliser quand il écrit ».

Lucas aime beaucoup lire, même de la poésie (il cite Jean de La Fontaine). Il souhaite se diriger vers un métier créatif, peut-être l'architecture. Il n'exclut pas d'emblée les études de lettres, et considère que cette séquence sur l'analyse de textes pourrait éventuellement lui être utile dans ce cas.

Gaël lit beaucoup pour son plaisir, bien qu'il fasse beaucoup de sport. Il lit des romans fantastiques et des ouvrages de psychologie dont il s'inspire pour écrire des nouvelles et des poèmes. Le projet professionnel dont il nous fait part est déjà très précis (il vise des études de sciences économiques) : selon lui, le cours de français ne lui sera pas utile pour ses études, mais pour sa culture générale. Il a particulièrement apprécié que l'enseignant insiste sur des aspects techniques du langage poétique (règles de comptage des pieds, types de rimes) dont il essaie de tenir compte lors de l'écriture de poèmes. Cet élève a un point de vue tout à fait intéressant sur l'interprétation des textes, que nous estimons utile de développer un peu. Pour le dire vite, Gaël ne voit pas l'intérêt d'interpréter la poésie et résiste à la démarche proposée par l'enseignant. Gaël a l'impression que l'enseignant essaie de saisir « ce que l'auteur a voulu dire », ce qu'il estime être une pure spéculation, et même « une perte de temps » :

Je pense que chacun a le droit d'interpréter à sa façon // donner une interprétation basée sur la vie de l'auteur / c'est casser l'imagination des lecteurs.

Il aime voir la poésie comme une « porte ouverte sur une réflexion qu'on peut avoir ».

Cyril a un rapport très positif à la lecture : chez lui on lit beaucoup, on se passe les livres, on va au théâtre en famille. Il lit énormément, des romans policiers tout particulièrement. Selon son expression, il adore résoudre des énigmes et décoder des textes, nous nous attendions donc à ce qu'il apprécie l'interprétation de « La terre est bleue » (Eluard), dont le sens résiste à l'interprétation. Il adore la chanson française, mais ne fait pas lien avec la poésie : « les chansons, c'est plus accessible et on découvre le monde des artistes, alors que les poèmes-poèmes, c'est plus énigmatique et il faut se creuser la tête pour comprendre ce qu'ils veulent dire, et en plus on n'est jamais fixés ». Il a particulièrement apprécié « La terre est bleue » (Eluard) : lire la biographie de l'auteur a permis d'expliquer les éléments obscurs du poème (notamment le lien entre le bleu et l'orange, qui évoquent les yeux et la chevelure de la femme aimée).

5.2 Analyse des réponses apportées au questionnaire lors des deux passations

Le premier questionnaire a été rempli après un moment de définition frontale de la poésie et le commentaire guidé de « Les colchiques » (Apollinaire). Le second questionnaire a été distribué après l'interprétation de « La terre est bleue ». L'enseignant avait annoncé que l'interprétation serait davantage déléguée aux élèves que la première, mais dans les faits elle a été tout aussi guidée que celle-ci dans la mesure où les élèves n'ont pas réagi autant que l'enseignant le souhaitait. Il n'y avait donc pas plus d'invitation-exploitation et pas moins de structuration que lors de la première passation, mais il y avait par contre plus de *contextualisation*. Dans la mesure où l'interprétation de ce dernier poème clôturait la séquence, elle constituait la dernière occasion de s'exercer avant une interrogation ou une question d'examen : elle était donc plus finalisée que celle de « Les colchiques ». Nous nous attendons à ce que les élèves perçoivent davantage de *contextualisation* au temps 2.

Elèves	Perceptions du contexte						Croyances motivationnelles										Engagement
							Valeurs englobantes			Valeur perçue						Expectancy	
	Context 1	Context 2	Invitation-exp1	Invitation-Exp2	Structuration 1	Structuration 2	Motivation	Motivation 1	Motivation 2	Intérêt1	Intérêt2	Utilité 1	Utilité 2	Importance 1	Importance 2		
Jonas	3,3	3,7	3,9	4,7	4,0	3,7	3,1	3,0	3,1	3,3	2,5	3,3	3,3	2,5	3,5	3,0	2
Clarisse	3,0	3,2	3,9	3,7	5,0	3,7	3,2	2,8	3,6	1,3	2,3	3,2	4,7	3,3	3,8	3,7	3
Gaël	2,5	3,0	4,1	4,3	3,7	4,3	3,2	4,1	2,4	3,3	3,3	4,0	1,0	4,0	3,0	5,0	19
Cyril	3,3	3,5	4,6	4,3	5,0	5,0	3,5	3,2	3,7	3,5	3,8	2,7	3,7	3,0	3,8	3,7	2
Lucas																	1

Si nous observons le tableau ci-dessous, nous constatons qu'aucun élève n'a perçu de *contextualisation* et que la motivation de la classe semble être assez faible. Clarisse détient la seule moyenne élevée de la classe : elle semble percevoir beaucoup d'utilité aux activités en fin de séquence. Cyril perçoit un peu plus de *contextualisation* au temps 2, et nous constatons qu'il déclare trouver les activités un peu plus utiles et importantes au temps 2.

Par contre, pour ce qui est de la co-construction des contenus, deux élèves sur quatre déclarent identifier de l'invitation-exploitation et beaucoup plus de la structuration des contenus. Certains élèves distinguent une évolution : Jonas a relevé plus d'invitation-exploitation et moins de structuration au temps 2. Mais ces modifications dans les perceptions ne semblent pas occasionner de changement majeur au niveau des croyances motivationnelles. Un seul sujet, Gaël, perçoit beaucoup plus de structuration au temps 2, et sa motivation baisse de manière remarquable (la perception de l'importance, mais surtout de l'utilité).

5.3 Indications sur l'engagement des élèves

Avant de dire un mot sur l'engagement de chacun des élèves présentés, nous préciserons que l'ensemble de la classe a assez peu participé aux activités. Certains (même parmi ceux que nous n'avons pas interrogés) n'ont pris la parole qu'à une seule occasion : lors du tour de table qui a suivi la lecture de « Chanson d'automne » (Verlaine). L'enseignant avait donné pour consigne de relever cinq éléments marquants, étonnants, afin d'avoir au moins un commentaire qui n'ait pas encore été relevé par d'autres au moment du tour de table. Les élèves ont donc tous au moins une occurrence d'engagement cognitif imposée. Lucas n'a pris la parole qu'à cette occasion, tandis que Jonas et Cyril ne sont intervenus que 2 fois supplémentaires, et Clarisse 3 fois.

Lucas explique qu'il n'est pas parvenu à entrer dans la séquence, qui l'a profondément ennuyé. Etudier la poésie, cela aurait pu lui plaire (selon ses propres termes), mais il a l'impression « de s'être attardé sur des choses ennuyeuses », d'avoir analysé les aspects rébarbatifs des textes. Il avoue ne pas être parvenu à se concentrer : « j'ai décroché depuis le début. Je ne pense même pas que j'ai accroché ».

Jonas intervient à deux occasions au moment du tour de table : une fois pour partager un commentaire, et une autre fois pour le reformuler. Les deux interventions portaient sur la disposition et sur la qualité des rimes.

Clarisse est intervenue deux fois à l'occasion du tour de table (une fois pour se proposer pour commencer, une fois pour donner un commentaire) et une fois au cours de l'analyse de « Les colchiques » (Apollinaire), pour justifier une hypothèse de lecture.

Cyril intervient une fois pendant l'analyse du texte « Les colchiques » pour évoquer un tableau qu'il connaît, dont il pense que le poète aurait pu s'inspirer. Comme l'enseignant doutait des références du tableau, Cyril a profité de la pause d'un cours de deux heures pour aller les vérifier à la bibliothèque de l'école.

Gaël est l'élève qui s'est le plus engagé dans les activités en classe. Il intervient à 19 reprises (ce qui est peu, par rapport aux élèves des autres classes), et montre surtout des signes d'engagement cognitif. Au moment du commentaire intuitif de « Chansons d'automne », il réinvestit ses connaissances sur les rimes et le rythme en poésie et se montre capable de compter les syllabes dans les différentes strophes, ce qui impressionne l'enseignant.

Gaël propose des hypothèses de lecture qu'il défend, même si elles vont à l'encontre de ce que propose l'enseignant. Il intervient au moment de toutes les analyses de textes. Au moment du commentaire intuitif de « Les colchiques », il intervient à deux occasions pour aider les autres à formuler leur apport : il aide Jonas à commenter les rimes et il complète l'apport d'un autre condisciple (qui parlait de vers « courts ») en comptant le nombre de syllabes. C'est lui qui participe le mieux à l'élaboration des hypothèses de lecture et à l'interprétation des textes « Les colchiques » et « La terre est bleue ». Mais son engagement est particulièrement remarquable dans l'analyse de ce dernier texte, où il conteste l'hypothèse de lecture de l'enseignant et insiste pour faire accepter son point de vue.

Gaël est le seul qui actualise des occurrences d'engagement émotionnel. Au début de la séquence, il montre son enthousiasme à l'idée d'étudier la poésie et regrette de ne pas trouver de texte de Rimbaud (qu'il apprécie particulièrement) dans le corpus de textes. Ensuite, au moment de la réflexion menée par groupes de deux sur le processus d'interprétation (à partir des poèmes composés par chacun), lorsque Valentin explique l'interprétation biographique à partir du texte de Gaël, ce dernier se montre ironique. Puisque l'élève a choisi pour protagoniste un homme de 40 ans qui laisse dériver ses pensées en contemplant un arbre, Valentin explique que si on voulait réaliser une interprétation intertextuelle du texte, on pourrait reconnaître l'association de l'arbre et d'un cercueil réalisée dans une chanson de Brassens. Gaël réplique alors que l'enseignant se trompe : il n'avait pas imaginé un « gros moustachu » à côté de son arbre. Enfin, au moment de l'analyse de « La terre est bleue », Gaël a montré son ennui en

déclarant le texte « chiant » avant même de l'avoir vraiment lu, ce qui a énervé l'enseignant.

5.4 Déclarations relatives à leur motivation

Les perceptions liées à l'intérêt, l'utilité et l'importance des tâches proposées ont tendance à être basses. Seule Clarisse déclare percevoir beaucoup d'utilité à la fin de la séquence. L'entretien qu'elle nous a accordé nous amène à nuancer cette affirmation car ses réponses auraient été influencées par le fait qu'elle se trouve assise près de ses amis. Cela l'aurait amenée à trouver le cours plus intéressant, « peut-être parce qu'elle était moins attentive », « mais toujours pas plus utile ».

Les élèves n'ont trouvé aucune activité intéressante : ni l'écriture d'un poème, ni l'interprétation de textes. De manière générale, les élèves n'ont pas apprécié l'écriture du poème, car ils ont éprouvé des difficultés à laisser aller leur imagination tout en respectant la contrainte des débuts de phrases imposés. Jonas, qui aime écrire des poèmes, a eu l'impression que ces débuts de phrases imposés « cassaient son élan » :

C'est bien / les contraintes / pour guider l'élève mais trop de contraintes ça casse l'élan
// ca aurait été plus facile de donner tous les débuts de phrase en même temps et pas au
fur et à mesure / comme ça on n'aurait pas dû tout modifier au fur et mesure en fonction
des nouvelles contraintes.

Gaël était particulièrement énervé par le fait que l'enseignant leur ait laissé, en définitive, changer l'ordre des débuts de phrases ou en modifier certains si cela permettait de donner davantage de sens à l'activité : il aurait aimé savoir qu'il disposait de cette liberté avant de commencer à composer son texte. Cela l'a privé du plaisir qu'il aurait pu ressentir sans cette contrainte.

Pour ce qui est de l'interprétation de textes, les élèves ont regretté qu'elle soit si guidée. Jonas trouve même que l'enseignant « parlait tout seul », ce qui rendait le cours monotone. Clarisse, Lucas et Jonas ont eu le sentiment de ne pas être suffisamment invités à participer et auraient davantage apprécié de partager leurs impressions et confronter leurs hypothèses de lecture. Nous y reviendrons. Cyril a exprimé une opinion tout différente des autres dans le cadre de son entretien (parce que son questionnaire ne le distinguait pas des autres). L'interprétation du poème « La terre est bleue... » l'a vraiment intéressé : lire la biographie de l'auteur a permis d'expliquer les éléments

obscur du poème. Après tout, étant particulièrement friand de romans policiers, son plaisir consiste à résoudre les énigmes.

Aucun des élèves n'a relevé de moments utiles pour lui, mais chacun a souligné l'importance de lire de la poésie pour la culture générale. Les élèves ont effectivement déclaré qu'un cours sur la poésie ne leur serait pas utile, dans la mesure où, s'ils en lisent en dehors de l'école, ils ne poussent pas l'analyse si loin. En outre, la poésie n'entretient aucun lien avec leur projet professionnel, pour ceux qui en ont un (Cyril se dirigera vers les sciences économiques, Clarisse vers l'architecture, Gaël vers un master en sciences commerciales).

Du point de vue de Gaël, tenter d'expliquer un poème à travers une seule interprétation est un effort vain. L'enseignant viserait à « enfermer le poème dans un seul sens » alors que « la base de l'art / c'est que chacun y voit ce qu'il veut / et la poésie est un art comme un autre ». Gaël va même jusqu'à affirmer que vu ses facilités en français et dans l'interprétation de textes en particulier, consacrer toute une séance de cours à l'interprétation d'un poème est pour « une perte de temps » :

De nouveau / c'est mon avis personnel / il y en a peut-être d'autres pour qui ça se justifie... dans ma tête ce texte-là je le lis et je fais moi-même mon analyse / et puis ça prend 20 minutes pour faire des recherches supplémentaires // là / passer une heure de cours sur un texte écrit par une personne.

Il est important de souligner que tous les élèves de Valentin ont déclaré avoir compris la matière et se sentir capables d'interpréter un poème seuls, si toutefois « il n'est pas aussi difficile que celui d'Eluard » (Gaël). Les réponses apportées au questionnaire ne l'avaient effectivement pas laissé entendre.

Nous reviendrons sur le cas de Gaël, qui est tout à fait intéressant. Il était le seul élève motivé au temps 1 (moyenne de 4,1, avec une *expectancy* élevée au plus haut point), mais ses déclarations changent du tout au tout au temps 2 : de très motivé, il devient très peu motivé (2,4). Il nous a expliqué la raison de ce revirement. D'abord enthousiaste à l'idée de travailler la poésie, Gaël a été déçu de la manière dont l'enseignant a géré les échanges. Il a beaucoup participé à l'interprétation des poèmes, et l'enseignant a intégré ses apports, mais l'élève a perçu de plus en plus de guidance de la part de l'enseignant. Celui-ci n'exploitait pas de manière égale les apports de chacun,

selon qu'ils semblait rejoindre ou non l'interprétation qu'il avait préparée et voulait présenter.

Par exemple, Gaël s'est offusqué de voir que, lors du commentaire tout à fait intuitif de « Chanson d'automne » (où chacun devait partager une idée touchant à n'importe quel aspect du poème avec la classe), l'enseignant ne notait pas toutes les propositions au tableau :

Oui c'est normal / parce que c'est une des contraintes scolaires puisque c'est le mot qui a été utilisé tout à l'heure // mais ce n'est pas agréable pour les élèves que ce que certains disent / comme ça rejoint les idées du prof il le met vraiment en avant / alors que pour d'autres il le note entre parenthèses ou il ne le note pas.

De manière générale, il trouvait injuste que seuls ceux qui rejoignaient l'hypothèse de l'enseignant soient valorisés. A la fin, Gaël s'est résigné à ce que l'interprétation de l'enseignant soit toujours présentée comme la bonne en raison du contexte scolaire des interactions. Il ne s'agit pas d'un véritable échange mais d'un cours, et les interlocuteurs ne se trouvent pas sur un pied d'égalité :

Je sais très bien que c'est impossible que chacun de son côté commence à analyser le texte // de toute façon / tout va sortir de la bouche du prof // c'est un peu méchant à dire comme je ne suis pas dans la tête du prof / mais j'ai l'impression qu'on est obligés de suivre le carcan que le prof met à l'interprétation du poème // j'ai déjà eu le cas en troisième et en quatrième de mettre mon interprétation et de me retrouver busé à cause de ça // dans ces cas-là / je vois aussi le côté pratique de me dire que l'école c'est ce que le prof dit et pas ce que j'ai envie de penser par rapport aux choses.

5.5 Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

5.5.1 Influence de la contextualisation sur l'intérêt

Jonas préfèrerait analyser des textes qui traitent de thèmes qui l'intéressent (l'adolescence et la déception amoureuse) dans un langage moins ancien et plus explicite.

On tombe toujours sur les mêmes textes en français // ce serait bien de voir des auteurs moins connus et plus actuels / qui nous parlent plus quoi.

Lucas a l'impression que l'enseignant s'est attardé sur des détails ennuyeux (établissement d'une ponctuation, commentaire de la forme du poème), alors qu'il aurait préféré débattre du sens du poème.

5.5.2 Influence de la contextualisation sur l'utilité

Lucas a souligné ne pas avoir perçu la finalisation de la séquence, ce qui l'aurait empêché d'en saisir l'intérêt :

Un truc négatif / c'est que tous ces différents thèmes / je ne vois pas où il veut en venir à la fin // ce sont des éléments plic ploc / sans fil conducteur / sans thèse / sans but à atteindre // et ça / ça me donnerait envie d'apprendre.

5.5.3 Influence de l'invitation-exploitation sur l'intérêt

La plupart des élèves ont eu le sentiment de ne pas avoir été suffisamment sollicités au moment de l'interprétation des textes. Clarisse estime que l'enseignant a surtout essayé de remonter aux intentions des poètes qui avaient écrit les textes analysés et elle aurait préféré débattre des différents sens que eux, lecteurs, attribuaient aux textes :

On ne pourra jamais vraiment savoir ce qu'il se passait dans la tête de l'auteur quand il a écrit // or il y a moyen d'analyser un texte de plein de manières différentes et ça on ne l'a pas assez fait.

Lucas aussi s'est dit déçu de ne pas avoir pu défendre une interprétation personnelle du texte.

Tous ont concédé que l'enseignant leur avait donné la parole, mais c'est au niveau des relances que le « problème » s'est posé. Gaël a imposé son argumentation, a persévéré de sa propre initiative et a constaté que l'enseignant intégrait ses apports, ce qui explique qu'il ait perçu, quant à lui, beaucoup d'invitation-exploitation lors des deux passations. Quant aux autres, qui ont été invités à prendre la parole (invitation qui, nous devons le dire, n'a pas souvent été prise en compte) mais non à développer davantage leur raisonnement, ils ont surtout eu l'impression que l'écoute de l'enseignant était limitée. Ainsi, Lucas a bien remarqué que l'enseignant intégrait les apports de Gaël (« il tient compte de nos idées quand on les donne ») : il a donc bien relevé que l'initiative pouvait aussi venir des élèves en premier lieu. Lucas fait référence à l'une des

affirmations du questionnaire qu'il considère particulièrement représentative du dispositif de son professeur :

Il y avait aussi une question où on devait dire s'il avait demandé aux autres élèves d'aider si on ne sait pas répondre... et bien là il ne le fait pas / il le dit lui-même.

Lucas pense que, si l'enseignant a peu relancé les élèves, c'est parce qu'il voulait que l'interprétation des poèmes se déroule dans un délai rapide :

Moi j'aimerais bien donner des idées en plus // quand j'ai vraiment quelque chose à dire / je lève mon doigt // mais là / il ne proposait pas // il écoutait / puis il interprétait / et puis il développait lui-même // j'avais l'impression qu'il voulait que ça avance.

Jonas aussi confirme que l'enseignant a bien donné la parole aux élèves, mais qu'il ne leur déléguait pas la gestion des topiques. Il définit son activité en classe comme le fait de « suivre » le prof qui explique ce qui est à retenir et non de construire la matière avec lui :

On a beau avoir la parole de temps en temps // quand il expliquait les choses / il fallait quand même se concentrer pour comprendre et continuer à suivre.

Cyril, quant à lui, va à l'encontre des perceptions des autres élèves et a l'impression d'avoir construit le cours avec l'enseignant : « pour moi on a bien participé et on a construit le cours ».

Nous tenons à préciser que lorsque les élèves ont évoqué l'idée que leur enseignant était très guidant, ils ont d'emblé justifié cette attitude considérée comme normale pour un enseignant, détenteur du savoir. Jonas explique ainsi que face à un poème, « nécessairement, nous (élèves) ne trouvons pas tout ». Quant à Gaël, il estime normal que l'enseignant « cherche la nécessité de placer ce qu'il veut leur instruire ».

5.5.4 Influence de l'invitation-exploitation sur l'importance

Alors que Gaël explique que voir ses propositions validées n'était pas un enjeu pour lui car « de toute façon tout le monde donnait ses caractéristiques », paradoxalement, il indique le contraire en nous confiant son souci de « se démarquer » des autres en s'attachant à relever des petits détails significatifs :

Je n'ai pas cherché à trouver les caractéristiques les plus importantes / mais j'ai dit toutes celles que j'avais // tiens j'ai encore celle-là / je la dis / c'est tout // j'essaye au contraire de faire l'inverse : je cherche tous les petits trucs pas vraiment importants mais qui influent sur le texte comme ça personne d'autre les a trouvés // c'est ma manière à moi d'essayer de me détacher / quitte à ce que ça ait moins d'importance globalement.

Ainsi, être reconnu par l'enseignant et par ses pairs comme quelqu'un de perspicace et de compétent en analyse est finalement un enjeu pour Gaël, même s'il ne l'avoue pas explicitement.

5.5.5 Influence de la structuration sur l'expectancy

Lucas se dit rassuré par les comportements guidants de l'enseignant. Sans les indications et les conseils donnés, l'élève ne se sentirait pas capable de réussir les tâches :

C'est normal que le professeur guide les élèves // il connaît mieux le cours que nous / il est censé nous apprendre // je trouve ça bien / justement / qu'il ne nous laisse pas dans le brouillard.

5.6 Conclusion

Les élèves de Valentin ont déclaré percevoir peu d'intérêt et d'utilité à la séquence, sauf Cyril. Tous ont souligné l'importance de connaître un peu mieux de grands poètes comme Apollinaire ou Eluard pour enrichir leur culture générale.

Jonas et Lucas auraient souhaité des activités plus contextualisées : analyser des textes moins anciens (Jonas), privilégier l'interprétation du contenu au relevé de « détails ennuyeux » (Lucas). En outre, Lucas n'a pas perçu la finalisation de la séquence : il n'a pas compris le lien qui unissait les différentes activités (interprétation et écriture de poèmes) et préfèrerait réaliser des projets comme des élèves d'autres classes.

Mais c'est surtout le manque de co-construction que les élèves ont pointé, et qui aurait, par conséquent, davantage d'influence sur leur motivation. Les élèves ont eu l'impression de ne pas être assez sollicités : l'enseignant les aurait écoutés lorsqu'ils proposaient des hypothèses (Lucas, Clarisse, Jonas), certes, mais il n'aurait pas insisté pour obtenir des apports supplémentaires et confronter éventuellement des hypothèses

de lecture. D'après Jonas, l'enseignant manquait de temps, voulait que « le cours avance » et ne relançait pas les élèves pour cette raison précise. Selon Gaël, il « cherchait le moyen d'amener ce qu'il voulait instruire », ce qui est plutôt normal dans un contexte scolaire. Quant à Lucas, il pensait que l'enseignant ne voulait pas se détourner de l'hypothèse qu'il souhaitait présenter : lorsqu'un élève faisait une proposition, l'enseignant l'écoutait mais ne l'exploitait pas et ne demandait pas à d'autres élèves de réagir.

Cyril est le seul qui ait eu l'impression que l'enseignant a construit le cours au départ des apports des élèves, et il s'est déclaré très motivé dans le cadre de l'entretien (pas du questionnaire).

Les élèves qui se sont peu engagés dans les activités, invoquent un manque de sollicitations de la part de l'enseignant. Gaël, qui est celui qui s'est le plus engagé cognitivement, a expliqué qu'il lui tenait à cœur d'arriver à donner du sens aux textes dans la mesure où il se considère comme compétent dans cet exercice (il doit donc « confirmer » cette image) et où il souhaite « se démarquer » en intégrant dans son analyse des détails que d'autres, moins compétents que lui à ses yeux, n'auraient pas relevés.

Conclusion

Avant de pouvoir analyser les réponses des élèves, nous avons dû vérifier la solidité de notre modèle via des analyses factorielles et des analyses de cohérence interne. Notre modèle théorique s'est trouvé fortement bousculé, surtout en ce qui concerne la *contextualisation*. La *complexité* n'est pas apparue comme un facteur suffisamment robuste, et nous avons dû supprimer cette dimension. Quant à la *référence externe* et la *finalisation*, elles ne forment statistiquement qu'un seul facteur, noyau dur de la contextualisation. Du côté de la co-construction, la *structuration de la guidance* est bien apparue comme un facteur, bien que moins robuste que les autres. Quant à l'*invitation à la coopération interactionnelle* et à l'*exploitation des contenus apportés par les élèves*, elles ne constituent qu'un seul facteur. Il nous reste finalement trois dimensions relatives aux perceptions des élèves, alors que nous en avons développé six dans notre modèle théorique.

Nous avons réalisé deux types d'analyse sur ces données quantitatives : des comparaisons de moyennes (au moyen d'une analyse statistique appelée « anova », puis du test d'homogénéité des variances) et des corrélations.

Nous commencerons par résumer les résultats issus des comparaisons. D'abord, nous avons confronté les moyennes des réponses que les élèves des différentes classes avaient apportées aux items relatifs aux différentes dimensions. Ainsi, nous avons pu déterminer les classes qui percevaient le plus de contextualisation, d'invitation-exploitation ou de structuration et celles qui, peut-être en réponse à leurs perceptions, apparaissaient les plus ou les moins motivées.

Nous pouvons retenir que, lors de la première passation, Pauline et Caroline sont presque systématiquement opposées à Valentin : les croyances motivationnelles des élèves de ces deux enseignantes sont plus élevées que celles des autres. On remarque que les élèves de Pauline sont aussi ceux qui identifient le plus clairement la présence de *contextualisation* et d'*invitation-exploitation*. Ceux de Valentin, au contraire, se déclarent moins motivés, mais repèrent également moins de *contextualisation* et d'*invitation-exploitation* que ceux des deux autres enseignantes. Quant à Katherine et Simon, ils se

trouvent dans un entre-deux. Les élèves de Katherine déclarent observer peu de *contextualisation* (et s'opposent de manière significative à ceux de Pauline) mais aussi peu d'*invitation-exploitation* (et s'opposent à ceux de Simon et Caroline). Peut-être en réponse à cela, ils perçoivent particulièrement peu l'*utilité* et l'*importance* des activités proposées. Les élèves de Simon identifient beaucoup d'*invitation-exploitation*, mais ne se démarquent en aucune manière au niveau de leurs croyances motivationnelles.

Lors de la seconde passation, les élèves de Pauline, qui perçoivent plus d'*invitation-exploitation* que les autres, se déclarent plus intéressés, alors que c'est tout le contraire pour ceux de Valentin, qui en perçoivent moins. Quant à la *structuration de la guidance*, qui ne permettait pas de comparer les enseignants au temps 1, elle oppose à présent, tout particulièrement, Valentin et Pauline. Ceci est probablement dû aux activités de différentes natures proposées chez les uns et chez les autres. Valentin a beaucoup guidé la dernière analyse de poème et Pauline a co-construit une liste des caractéristiques du mouvement surréaliste.

Nous avons comparé les réponses apportées par les mêmes élèves au temps 1 et au temps 2 dans chaque classe. Les élèves de Simon sont les seuls à avoir répondu de la même façon aux deux moments de la séquence, ce qui ne nous étonne pas outre mesure, les activités proposées étant relativement similaires (interprétation collective de textes). Nous n'avons pas été en mesure d'effectuer ce travail de comparaison pour la classe de Katherine, dans la mesure où ses élèves n'ont rempli qu'une seule fois le questionnaire. Dans toutes les autres classes, il est intéressant de remarquer que les modifications dans les perceptions du contexte concernent toujours la contextualisation. La perception de l'invitation-exploitation n'évolue jamais : si elle est élevée au temps 1 (comme dans le cas de Pauline et Caroline), elle le reste au temps 2, et si elle est faible (comme dans celui de Valentin), elle le reste également.

Les élèves de Pauline ont perçu plus de *contextualisation* au temps 1, ce qui s'explique sans doute par la nature des activités proposées au moment des deux passations : des jeux poétiques au temps 1 (qui visaient à faire entrer les élèves dans la culture et les pratiques surréalistes), des analyses de textes et la recherche des caractéristiques surréalistes au temps 2.

Les élèves de Caroline ont perçu plus de contextualisation au temps 2, et ont attribué plus d'utilité à la séquence. Celle-ci était effectivement destinée à guider les élèves dans la réalisation d'un projet personnel, qui vient d'être rendu et qui, par conséquent, a éclairé les élèves sur le sens des démarches entreprises : l'explication et la démonstration de la démarche d'analyse (utile pour les deux types de travaux), la visite en bibliothèque pour leur apprendre à chercher de l'information, les séances d'accompagnement différencié. Par contre, ils en ont davantage perçu *l'intérêt* et *l'importance* des activités au temps 1, ce qui nous apparaît peu logique.

Les élèves de Valentin ont perçu plus de *contextualisation* au temps 2, et y ont également accordé plus d'*importance* aux activités. L'analyse de « La terre est bleue » (Eluard), présenté comme le dernier exercice de ce type avant l'examen ou une interrogation, a montré a posteriori la finalisation des activités précédentes (application d'une grille d'analyse sur un autre poème, réflexion sur le processus d'interprétation).

Ensuite, nous avons scindé les données en deux groupes (les garçons et les filles, toutes classes confondues) afin de comparer les perceptions et les croyances motivationnelles déclarées selon le sexe des sujets. Nous pensions trouver des différences au niveau de la perception de la valeur de l'activité et de *l'expectancy* sur base de plusieurs études (Eccles et al. 1990, Lafontaine 2003). De fait, notre travail comparatif a confirmé les dires de Wigfield et Eccles (2002 ; Wigfield, Battle, Solomon, & Eccles 2002) : les filles sont effectivement plus intéressées que les garçons par les activités relatives à la lecture de textes. Par contre, aucune différence n'est apparue au niveau de *l'expectancy*, alors que d'autres chercheurs ont déjà montré que le *sentiment de compétence* (Schunk & Pajares 2002) ou *l'expectancy* (Wigfield & Eccles 2002, Wigfield et al. 2002) était plus accentué chez les filles que les garçons dans le contexte de la lecture. Nous avons constaté que les filles n'avaient pas plus confiance en leurs capacités que les garçons face à un poème, mais qu'elles avaient perçu les activités proposées d'une manière plus positive que ceux-ci (pour ce qui est de *l'intérêt*, *l'utilité* et *l'importance*), qu'elles en ont davantage identifié la finalité et qu'elles ont effectué plus de liens avec leurs centres d'intérêt.

Sauf dans le cas de la classe de Valentin, où aucune différence n'apparaît entre les deux sexes, les filles attribuent toujours plus de valeur aux activités que les garçons. Leurs déclarations évoluent toujours entre les deux passations : soit elles perçoivent

plus d'intérêt au temps 1, mais plus d'intérêt *et* d'utilité au temps 2 (Pauline), soit tantôt plus d'intérêt et tantôt plus d'importance (Simon), soit elles perçoivent plus d'intérêt et d'importance au temps 1 mais ne se distinguent plus des garçons au temps 2 (Caroline). Nous ne pouvons expliquer les différences entre classes au temps 1 et au temps 2, et nous devons en rester au stade du constat.

Après avoir présenté les résultats des études menées de manière quantitative et qualitative tout au long de cette quatrième et dernière partie, nous sommes à présent en mesure de trianguler les données. Les corrélations visaient à vérifier nos hypothèses de recherche selon lesquelles il existait des liens entre les perceptions des élèves quant à la nature contextualisée et/ou co-construite du contexte et leurs croyances motivationnelles. Nous posions que les variables suivantes étaient liées les unes aux autres :

- la *contextualisation* (référence externe et finalisation) et l'*intérêt* (Pintrich & Schunk 2002, Pintrich 2003, Brophy 1999), l'*utilité* (Brophy 1999, Develay 1986, Tardif) et l'*importance* (Brophy 1999 ; Pintrich 2003 : 672) ;
- l'*invitation-exploitation* et l'*intérêt* (Ryan & Deci 2000), l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Ryan & Deci 2000 ; Hattie & Timperley 2007, Brophy 1999, Pintrich & Schunck 2002, Pintrich 2003) ;
- la *structuration de la guidance* et l'*intérêt* (Pintrich 2003, Harackiewicz et al. 2002) ainsi que l'*importance* (Brophy 1999) et l'*expectancy* (Brophy 1999).

Certains liens entre variables ont été vérifiés lors des deux passations : entre la contextualisation et toutes les croyances motivationnelles relatives à la valeur perçue (intérêt, utilité, importance), et entre l'invitation-exploitation et l'importance. D'autres liens n'ont été établis qu'à l'occasion d'une seule passation : entre l'invitation-exploitation et l'*expectancy* (première passation), entre l'invitation-exploitation et l'intérêt, entre la structuration et l'intérêt ainsi que l'*expectancy* (deuxième passation).

Parallèlement à cette analyse corrélationnelle de l'enquête quantitative, nous avons étudié de manière approfondie les réponses de 24 sujets à propos desquels nous bénéficions d'informations supplémentaires : sur leur engagement en classe (suite à nos

observations codées dans les synopsis), sur leurs loisirs en dehors de l'école (en lien ou non avec la poésie), sur leurs lectures (comprenant ou non des poèmes), sur leur projet professionnel, sur leur conception de la poésie et de la lecture du texte poétique. Nous avons pu montrer que certains paramètres extérieurs à la classe pouvaient influencer les croyances motivationnelles, peut-être davantage que les perceptions qu'ils auraient des cours donnés.

A l'échelle des 24 élèves, nous avons pu confirmer une nouvelle fois l'existence de liens entre la contextualisation et toutes les croyances motivationnelles relatives à la valeur perçue et entre l'invitation-exploitation et l'*expectancy* :

	Contextualisation	Invitation-exploitation	Structuration
Intérêt	,584**	,277	,262
Utilité	,427*	-,268	-,028
Importance	,408*	,220	,067
<i>Expectancy</i>	,445*	,443*	,227

Tableau 30 : Coefficients de corrélation de Pearson pour les liens entre perceptions et croyances motivationnelles à l'échelle de 24 élèves

Ainsi, certaines hypothèses ont été confirmées à plusieurs occasions, à des degrés d'intensité variables. Les liens suivants ont été confirmés d'un point de vue statistique, que ce soit à l'échelle de tout l'échantillon, lors des deux passations, ou lors de l'analyse approfondie des réponses de 24 élèves :

- entre la contextualisation avec l'intérêt, l'utilité, l'importance,
- entre l'invitation-exploitation et l'intérêt (validation qualitative uniquement via les entretiens),
- entre la structuration et l'*expectancy* (validation qualitative uniquement via les entretiens).

Le lien entre l'invitation-exploitation et l'importance a été validé par deux biais, avec moins de force : il n'apparaît que lors de la seconde passation et qui n'est confirmé que par les élèves de Valentin.

Enfin, les liens entre l'invitation-exploitation et l'*expectancy* apparaissent très forts, mais uniquement dans le cadre de l'enquête qualitative. Quant à ceux qui unissent

la structuration et l'intérêt, ils sont validés quantitativement, mais uniquement lors de la seconde passation :

Hypothèses de liens		Corrélations 1 ^e passation (103 sujets)	Corrélations 2 ^e passation (96 sujets)	Corrélations 24 élèves	Confirmation dans les entretiens
Contextualisation	et	0,496**	0,384**	0,584**	4 profs sur 5
intérêt					
Contextualisation	et	0,603**	0,316**	0,427*	2 profs sur 5
utilité					
Contextualisation	et	0,444**	0,323**	0,408*	3 profs sur 5
importance					
Invitation-exploitation		0,223*	0,337**		4 profs sur 5
et intérêt					
Invitation-exploitation			0,248*		1 prof sur 5
et importance					
Invitation-exploitation				0,443*	5 profs sur 5
et <i>expectancy</i>					
Structuration et intérêt			0,337**		aucun
Structuration	et	0,231*	0,277**		2 profs sur 5
<i>expectancy</i>					

Les déclarations des élèves au cours des entretiens nous ont permis d'affirmer que la contextualisation des apprentissages et que la co-construction des contenus favorisaient des croyances motivationnelles élevées. Nous reprendrons ci-dessous les principales conclusions relatives à chaque étude de cas.

Les élèves de Valentin se sont déclarés peu motivés, à l'exception de Cyril. En règle générale, ils ont perçu peu d'intérêt et d'utilité à la séquence dans la mesure où les activités étaient peu contextualisées. Lucas n'a pas perçu la finalité des activités et les autres ont plutôt évoqué le manque de référence à leur quotidien et à leurs préoccupations d'adolescents : ils auraient préféré analyser des textes plus récents, qui leur « parlent » davantage. Mais c'est surtout le manque de co-construction des contenus qui les a marqués et sur lesquels ils ont insisté. Trois élèves sur cinq évoquent un manque d'invitation à la coopération interactionnelle (surtout un manque de relances), qu'ils expliquent chacun à leur manière : l'un estime que l'enseignant manquait de temps, d'autres pensent qu'il ne souhaitait pas s'écarter de sa préparation ou qu'il « cherchait à caser ce qu'il souhaitait enseigner », chose estimée normale en contexte scolaire. Cyril est le seul élève qui ait eu l'impression d'être sollicité et encouragé à participer, ce que l'on peut corrélérer avec ses croyances motivationnelles élevées. En résumé, les élèves ont des croyances motivationnelles généralement peu élevées en raison du manque de contextualisation, mais surtout du manque de co-construction.

Trois élèves de la classe de Katherine n'étaient pas intéressés par la séquence, dans la mesure où ils n'ont pas perçu de contextualisation : le vocabulaire des textes était trop ancien, les thèmes peu intéressants. Certains ont explicité leur désir d'analyser plutôt des textes de slam en classe. Les deux autres étudiants ont perçu de l'intérêt et de l'importance à la séquence dans la mesure où, à la différence des autres, ils ont estimé que l'enseignant sollicitait et exploitait leurs apports. Donc, les uns se disent peu motivés en raison de l'absence de contextualisation, tandis que les autres se déclarent motivés car ils ont eu l'impression que les contenus ont été co-construits.

Nous avons également relevé que les élèves dont l'*expectancy* était peu élevée se sont sentis sécurisés par les comportements guidants de l'enseignante (ce sont eux qui ont relevé le plus de structuration) : ils ne se sentaient pas capables de décoder seuls des textes si difficiles et estiment normal que l'enseignante guide leur travail. Quant à ceux dont l'*expectancy* était élevée, ils ont apprécié davantage les moments où l'enseignante leur laissait davantage d'autonomie pour aborder les textes : par exemple, l'activité du « bain de textes », destinée à découvrir progressivement l'essence de l'expérience poétique.

Les élèves de Simon ont relevé peu de contextualisation dans la séquence sur la poésie : les textes analysés leur ont semblé trop éloignés de leur préoccupation, et leur langue trop ancienne. Cassandre et Stanislas, au départ intéressés par la démarche d'interprétation, ont fini par trouver les tâches répétitives : leur motivation a baissé au temps 2. Seule Pierrette a conservé un intérêt intact du début à la fin de la séquence, dans la mesure où elle éprouve un intérêt personnel pour l'interprétation de textes. Malgré le manque de contextualisation, tous se sont déclarés motivés au moment des entretiens dans la mesure où ils se sont sentis valorisés par le fait de voir leurs apports autant exploités. Simon est effectivement l'enseignant qui invite et exploite le plus les propositions des élèves. Dans son cas particulièrement, la co-construction des contenus semble avoir eu davantage d'impact sur les croyances motivationnelles des élèves que la contextualisation des apprentissages.

Les élèves de Pauline sont les plus motivés de notre échantillon, mais aussi ceux qui perçoivent le plus de contextualisation. Deux élèves ont explicitement déclaré que c'était la contextualisation qui expliquait leur motivation : Solange a apprécié d'être

initiée à la culture et aux pratiques des poètes ainsi que des théoriciens de la lecture littéraire, tandis que Maxence estime qu'il est important de connaître le courant surréaliste en poésie pour la culture générale. Tous ont déclaré qu'au moins un texte du corpus leur parlait : les filles ont préféré ceux qui traitaient de l'amour ou initiaient une réflexion sur le langage alors que les garçons ont été plus sensibles à ceux qui parlaient de la guerre et d'éléments historiques.

Fabienne, Larissa et Julien ont plutôt expliqué qu'ils étaient motivés par le fait de pouvoir s'exprimer librement et par le fait que l'enseignante leur fasse suffisamment confiance pour leur déléguer l'analyse des poèmes. Moins intéressés que Solange et Maxence par l'analyse méthodique des poèmes, ils ont préféré la partie de la séquence où les commentaires de textes pouvaient rester intuitifs et spontanés.

Les élèves de Caroline n'ont pas perçu davantage de contextualisation que ceux des autres classes alors que, dans les faits, leur séquence était la plus contextualisée du corpus. D'un point de vue général, leurs croyances motivationnelles sont plus élevées que celles des élèves de Katherine et Valentin, mais pas à cause de leur perception de la contextualisation. Ce que les élèves ont davantage perçu, c'est la co-construction des contenus.

Les cinq élèves interrogés ont surtout apprécié l'interprétation de « Fers, aciers, métaux » (Norge), non parce qu'elle permettait d'apprendre à utiliser la grille d'analyse qui constituait un outil pour la rédaction des deux types de projets, mais parce qu'ils se sont sentis valorisés et intéressés du fait que leurs apports étaient sollicités et exploités.

Tous se sont réjouis de pouvoir réaliser un travail sur un thème qui leur parle (les filles ont plutôt travaillé sur l'amour, Rémi sur la musique), mais la nature scolaire du projet ainsi que les contraintes qu'elle induit (respect de critères d'évaluation, respect d'échéances...) ont peu à peu terni leur enthousiasme de départ. Lalie et Angela, déçues des points obtenus pour leur projet, perçoivent moins l'intérêt et l'importance de la séquence au temps 2. Par contre, les trois autres en perçoivent davantage, sans doute parce qu'ils sont satisfaits des résultats obtenus. Nous pouvons retenir que ce sont les résultats scolaires obtenus qui conditionnent la perception que les élèves ont des séquences. Il semblerait que ce soit la finalisation scolaire qui parle le plus aux élèves, alors que, pour notre part, nous avons parié sur des finalisations extrascolaires,

montrant un transfert possible des apprentissages dans le cadre de la vie quotidienne, des études futures, du milieu professionnel.

Les projets de Caroline, du fait qu'ils ont été initiés à l'école, ont été perçus comme des tâches scolaires parmi d'autres, peut-être un peu plus intéressantes dans la mesure où les textes à analyser n'étaient pas imposés mais laissés au choix de l'élève, mais pas suffisamment pour faire oublier les enjeux qui y sont liés : respecter les demandes de l'enseignante pour s'assurer la certification d'une compétence.

Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté que la plupart des élèves ont déclaré s'engager de manière stratégique dans les activités. Certains, qui prenaient très peu la parole, ont expliqué qu'ils se focalisaient sur leurs notes dans la mesure où de leur point de vue, la réussite passe par des notes complètes. C'est ainsi que nous n'avons pas pu expliquer la motivation des élèves d'après le nombre de leurs prises de parole : certains, parmi les plus motivés, s'engageaient de manière silencieuse, analysant les textes en eux-mêmes et se focalisant sur leur prises de notes. D'autres, très engagés verbalement, pensent surtout « faire vérifier » leur compréhension des textes et de la démarche d'analyse, pour savoir ce qu'ils peuvent noter ou pour s'exercer à la prochaine interrogation (comme Grâce, Laure ou Benoît, pour n'en citer que trois). Il semblerait que la véritable finalisation, à leurs yeux, consiste en l'obtention de bonnes notes et en la mise en place de stratégies favorisant la réussite. Rares sont ceux, comme Emma, Solange ou Angela, qui sont mus par une motivation intrinsèque pour l'interprétation de poèmes ; ceux-là entretenaient déjà, par ailleurs, un rapport très positif à la lecture en général et à la poésie en particulier.

Si les analyses statistiques n'ont pas pu mettre en évidence différents niveaux d'*expectancy* selon les classes, les entretiens ont révélé que, de manière générale, les élèves se sentent plus à l'aise dans des dispositifs qui guident leur travail. Lorsque l'enseignant guide les apprentissages (surtout Valentin, Simon ou Katherine), les élèves justifient spontanément leur attitude : il serait « normal » de ne pas déléguer les analyses à la classe, car l'enseignant est le seul à disposer déjà des compétences et connaissances nécessaires. Cette remarque est particulièrement applicable aux élèves dont l'*expectancy* est faible. Ainsi, les élèves de Caroline ont déclaré se sentir « perdus »

face à leur projet et au système de « feuille de route », et les élèves ayant peu d'attente de réussite (comme Rémi ou Lalie) se déclarent inhibés ou complètement découragés. Par contre, les élèves des autres classes, qui doivent surtout se préparer à reproduire la démarche d'analyse présentée sur un poème non vu, se déclarent, pour la plupart, beaucoup plus confiants, surtout ceux de Katherine, Simon et Valentin (car ces enseignants guident beaucoup les analyses).

Nous terminerons cette partie sur une observation que nous considérons comme particulièrement importante. D'après les déclarations des élèves en entretien, la co-construction des contenus apparaîtrait comme un déterminant beaucoup plus important des croyances motivationnelles que la contextualisation des apprentissages. Ainsi, les élèves de Valentin se déclarent peu motivés parce qu'ils n'identifient ni contextualisation ni co-construction, mais c'est surtout l'absence de la seconde qu'ils regrettent. De même, les élèves de Simon se déclarent généralement motivés, alors qu'ils identifient peu de contextualisation, mais beaucoup de co-construction des contenus. Quant à ceux de Caroline, ils n'insistent pas sur le degré élevé de contextualisation de la séquence (qu'ils n'identifient même pas à sa juste valeur) car ils se focalisent, pour la plupart, sur l'aspect co-construit de l'analyse de « Fers, aciers, métaux », qui leur semble tour à tour intéressante, utile et valorisante. Les classes de Katherine et Pauline sont des cas moins parlants à ce propos, car les élèves semblent avoir accordé presque autant d'importance à la contextualisation qu'à la co-construction des contenus. Cependant, des élèves de l'une et l'autre de ces classes se sont déclarés intéressés par les moments où il leur a été donné de construire les analyses avec leurs enseignantes.

Partout, la contextualisation des apprentissages est surtout évaluée à travers les textes que les enseignants donnent à commenter. Si chacun concède qu'il est important de connaître les caractéristiques des principaux courants et de découvrir quelques poèmes « clé » pour la culture générale, rares sont ceux qui considèrent qu'il s'agit là d'une activité intéressante, mais surtout utile. Lorsque les élèves de Caroline ont dû réaliser un projet poétique, ils ont cherché à se raccrocher à un thème qui leur parlait pour se maintenir motivés plutôt qu'ils n'ont été séduits par la langue d'un poète. La plupart des sujets interrogés dans les entretiens ont partagé leur désir d'amener en

classe des textes qui leur parlent vraiment, tout particulièrement des paroles de chansons qu'ils considèrent comme des poèmes. Si les poèmes classiques qu'ils doivent découvrir leur semblent obscurs, leur langue trop ancienne, leurs thèmes trop éloignés de leurs préoccupations, une comparaison avec des chansons qu'ils aiment leur semble une manière agréable et pertinente de « remettre la poésie au goût du jour », pour reprendre l'expression de Fabienne.

CONCLUSION GENERALE

Dans le cadre de cette thèse, nous avons montré l'existence de liens entre deux caractéristiques des dispositifs enseignants (la contextualisation des apprentissages et la co-construction des contenus) et certaines croyances motivationnelles des élèves (Wigfield & Eccles 2002) : celle qui concerne leur attente de réussite vis-à-vis d'une tâche spécifique (*expectancy*) et celle qui concerne leur perception de la valeur de cette tâche (*value*) quant à son intérêt, son utilité, son importance et quant au coût que sa réalisation implique en termes de temps et d'efforts par rapport aux bénéfices récoltés.

Dans la première partie du manuscrit, nous avons posé les bases conceptuelles et méthodologiques de notre travail. Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons montré comment nous avons transformé des concepts véhiculés par la littérature en variables opérationnelles pour décrire les pratiques des enseignants et questionner les croyances motivationnelles des élèves. Chaque variable a ainsi été opérationnalisée sous la forme d'indicateurs d'une grille d'observation et sous la forme d'items de questionnaire.

Dans ce chapitre, nous pensons avoir apporté des éléments essentiels pour aider les enseignants à évaluer leurs propres pratiques et à en améliorer l'efficacité, éléments qui pourraient faire l'objet de formations. Alors que les programmes et les manuels scolaires prescrivent plus ou moins explicitement de contextualiser les apprentissages et de co-construire les contenus en classe de poésie, il règne un certain flou autour de ces notions. Nulle part, nous n'avons trouvé de définition claire de ces pratiques, et les enseignants avec qui nous avons collaboré les concevaient chacun de manières bien différentes. Dans les programmes et les manuels scolaires, les prescriptions sont véhiculées sous la forme de propositions didactiques supposées donner plus de sens aux apprentissages ou améliorer leur qualité, mais les questionnements de fond ne sont guère explicités pour les enseignants. Nous avons proposé des modélisations opérationnelles pour observer les pratiques et questionner les perceptions des élèves, permettant une compréhension à la fois fine et pratique de la contextualisation et de la co-construction, dont nous montrerons la portée sur la motivation des élèves. De même, les professeurs que nous avons rencontrés connaissent pour la plupart l'ouvrage de

synthèse de Viau sur la motivation scolaire (et certains ont préparé leurs leçons en vue de susciter celle-ci), mais ils évaluent la motivation de leurs élèves de manière intuitive. Nous avons mis sur pied une grille d'observation de l'engagement en classe et un questionnaire, deux outils qui permettent un jugement aussi « objectif » que possible sur la question.

Dans le second chapitre, nous avons situé notre recherche dans le champ de la didactique du français et avons présenté notre protocole de type « mixte », alliant philosophies, démarches et données de natures quantitative et qualitative à différents moments du processus de recherche pour assurer une compréhension plus riche et plus complète d'une problématique.

Si les chercheurs en didactique du français analysent le plus souvent les pratiques enseignantes et/ou leurs effets d'une manière qualitative, en recourant aux outils que la linguistique et les sciences humaines proposent, les psychopédagogues, quant à eux, se tournent plus volontiers vers des méthodes quantitatives, plus valorisées par la communauté scientifique pour des raisons que nous avons longuement développées. Nous pensons pourtant que les méthodes mixtes permettent de combler les lacunes des deux conceptions prises séparément : alors que les recherches quantitatives modifient le milieu naturel pour étudier les effets d'une variable sur une autre à partir d'un échantillon relativement important et représentatif d'une population, ce qui permet de généraliser des résultats au prix d'un certain nombre de biais liés à la modification même des variables, les recherches qualitatives analysent un phénomène en profondeur à partir d'un nombre restreint de sujets, ce qui permet une compréhension fine de processus non généralisables. Nous avons ainsi recueilli les perceptions de 120 élèves et évalué leur motivation à l'aide d'un questionnaire statistiquement validé, mais nous avons aussi organisé des entretiens avec une petite portion de l'échantillon (25 élèves). Ensuite, nous avons pu croiser les résultats obtenus lors des deux enquêtes pour les renforcer et, dans certains cas, pour les expliquer.

Nous pensons avoir montré tout l'intérêt de croiser méthodes quantitatives et qualitatives pour analyser les effets des pratiques enseignantes sur les élèves. Après avoir tiré beaucoup de bénéfices de cette association pour notre propre recherche, nous espérons inciter certains didacticiens du français à s'ouvrir aux méthodes statistiques. Cela faciliterait le dialogue avec les psychopédagogues, qui, s'ils privilégient les

méthodes quantitatives pour tester des modélisations, commencent à s'intéresser aux cas « pratiques ». Des publications scientifiques récentes et la création de revues consacrées aux approches mixtes, évoquées dans la thèse, attestent la prise de conscience grandissante du potentiel de cette nouvelle approche, dont les didacticiens pourraient être partie prenante. Là où les uns s'enrichiraient de méthodes permettant de généraliser des résultats, les autres trouveraient des occasions de mettre leurs modélisations à l'épreuve de la réalité dans une perspective plus compréhensive et plus respectueuse du contexte « naturel » de leurs enquêtes. Dans notre cas, si nous nous étions limitée à l'analyse des réponses apportées au questionnaire, nous n'aurions pas été en mesure d'expliquer les nombreux remaniements de notre modèle théorique suite aux analyses factorielles et nous n'aurions pas pu expliquer en quoi les perceptions des élèves différaient tant des nôtres pour ce qui est de la contextualisation. Nous y reviendrons.

Dans la seconde partie, nous avons présenté l'objet didactique au cœur des séquences analysées : l'enseignement de la poésie en général, et l'interprétation de textes poétiques en particulier.

Nous avons commencé par donner une perspective historique à l'enseignement de la poésie pour en arriver à relater les prescriptions des programmes d'enseignement et de manuels actuels, en insistant particulièrement sur celles qui concernent la contextualisation des apprentissages et la co-construction des contenus. Ensuite, nous avons comparé ces prescriptions avec les approches effectives de la poésie dans nos cinq classes. Nous avons dégagé neuf types d'activités liées à l'enseignement de la poésie et avons décrit ceux que privilégiaient nos cinq enseignants. Nous avons montré que certaines de ces activités semblaient être des constantes dans l'enseignement de la poésie. Les unes et les autres se trouvaient tantôt à l'avant-plan, tantôt à l'arrière-plan, au gré de l'évolution des priorités au cours du temps : le commentaire des poèmes (biographique, contextuel, structural...), l'écriture de poèmes (sous forme de productions « à la manière de » et de jeux poétiques) et, dans une perspective d'histoire littéraire, la présentation de courants artistiques ainsi que celle des grandes figures associées à ceux-ci.

Pour ce qui est de l'interprétation des poèmes, nous avons détaillé les diverses méthodes d'analyse proposées par les théoriciens de la littérature et avons pointé celles qui avaient influencé les programmes scolaires jusqu'à aujourd'hui : les approches exégétique, biographique, formelle, référentielle, contextuelle, intertextuelle, ainsi que les approches centrées sur la réception (approches déconstructionniste et herméneutique). Nous avons identifié les approches privilégiées par les enseignants et avons déterminé si elles correspondaient à celles qui étaient encouragées dans les nouveaux programmes (et éventuellement les manuels scolaires actuels) ou si elles s'expliquaient plutôt par l'influence de pratiques antérieures (telles que la lecture cursive, ou l'organisation du cours de poésie selon une logique d'histoire littéraire).

La troisième partie de notre thèse était consacrée à la description des modalités de contextualisation et de co-construction des contenus principalement rencontrées à l'échelle de notre corpus. Nous avons d'abord focalisé notre attention sur les activités discursives des enseignants, que nous avons décrites avec précision dans des résumés synoptiques. Cette première approche des pratiques n'a pas donné un aperçu cohérent des différents dispositifs. Nous avons donc plutôt dirigé notre regard sur les tâches que les enseignants proposaient aux élèves et sur les documents qu'ils mettaient à leur disposition, et cette seconde approche nous a permis de mieux rendre compte des véritables priorités des professeurs.

Lorsque nous nous sommes focalisée sur leur discours, nous avons effectivement découvert que leurs déclarations pouvaient donner un aperçu faussé du caractère contextualisé de la séquence : certains insistaient sur une complexité qui ne correspondait pas à celle que nous avons définie. Ainsi, des enseignants qui accompagnaient les élèves tout au long de la séquence sans les laisser expérimenter leurs compétences de manière autonome présentaient leurs activités comme complexes, alors qu'une autre, dont le dispositif encourageait l'autonomie des élèves, n'explicitait pas la complexité pourtant évidente des tâches proposées. De même, certains semblaient effectuer beaucoup de référence externe par rapport à d'autres, dont les activités apparaissaient logiquement plus contextualisées.

Nous avons ainsi découvert que les diverses occurrences de référence externe, de finalisation et de complexité dans le discours des enseignants n'avaient pas la même

valeur. Par exemple, des références à des éléments de culture artistique (sur la vie, l'œuvre, le projet artistique d'un grand poète, sur un courant littéraire...) ne semblent pas aussi parlantes que des références aux représentations initiales des élèves, ou à leurs pratiques liées à la poésie (écoute de chansons qu'on pourrait peut-être considérer comme des poèmes par certains aspects)... Du point de vue de la finalisation, l'insistance sur une utilité « scolaire » de l'activité (pour le cours de français ou pour d'autres cours) nous apparaît moins remarquable qu'une utilité extrascolaire (pour les études ou pour la vie quotidienne). En ce qui concerne la complexité, le fait que les élèves combinent plusieurs acquis pour réussir une tâche tout en étant guidés par l'enseignant préparerait moins à une gestion autonome des activités que la réalisation d'un projet de longue haleine.

Par contre, les modalités de co-construction des contenus observées au niveau des activités discursives de l'enseignant ont permis d'étayer, dans le chapitre 4, les observations réalisées au niveau des tâches. Si nous avons déclaré qu'un enseignant proposait des tâches qui permettaient un accompagnement plus ou moins soutenu de sa part (par exemple, une analyse de poème collective et guidée plutôt que l'écoute d'exposés d'élèves présentant leurs analyses), nous avons pu montrer comment il s'y prenait concrètement pour orienter les propos des élèves. Si les activités proposées laissaient au contraire « de la place » pour les apports des élèves, nous avons pu montrer dans quelle mesure l'enseignant a réellement sollicité ces apports dans les faits : là où certains annonçaient une interaction et en venaient à amener les informations de manière frontale pour diverses raisons, d'autres ont réellement intégré les propositions des élèves. En d'autres termes, l'observation des activités discursives des enseignants nous ont permis de spécifier les différents types de pédagogie.

Dans la quatrième et dernière partie de notre travail, nous avons mis en rapport les perceptions des élèves par rapport aux dispositifs et leurs croyances motivationnelles. Le premier chapitre a analysé les réponses apportées par l'ensemble des élèves au questionnaire. Nous y avons relaté les résultats des analyses factorielles (qui ont fait évoluer la définition de nos variables), des comparaisons de moyennes et des analyses corrélationnelles étudiant les liens entre variables.

Le second chapitre a envisagé d'autres déterminants possibles des croyances motivationnelles. Le rapport que les élèves entretenaient avec la poésie et avec la lecture bien avant la séquence, la nature de leurs loisirs et de leurs projets professionnels (en lien avec la poésie ou non), ainsi que les représentations liées aux poèmes et à leur interprétation sont apparus comme autant de facteurs qui auraient pu expliquer les croyances motivationnelles de chacun tout autant, sinon plus, que la perception de modalités associées à la contextualisation ou à la co-construction des contenus.

Le troisième chapitre a présenté des études de cas. Nous avons mené dans chacune des classes une étude de motivation de nature qualitative, associant des observations relatives à l'engagement des élèves dans les activités, des déclarations recueillies dans le cadre d'entretiens, ainsi qu'une observation des réponses apportées au questionnaire. Chaque classe était représentée par cinq élèves illustrant différents profils d'engagement. Cette étude, menée à propos d'un nombre restreint de sujets, prolongeait celle qui avait été réalisée au niveau de la classe au moyen des questionnaires. Si l'étude quantitative nous avait permis de décrire des tendances générales, l'étude qualitative nous a permis de tenter d'expliquer ces tendances. Les élèves interviewés ont effectivement eu l'occasion d'étayer les réponses qu'ils avaient apportées au questionnaire, de préciser en quoi ils percevaient les séquences comme contextualisées ou co-construites, et d'expliquer, finalement, leur motivation. Parallèlement à cette visée explicative, nous avons tenté de vérifier, sur le plan qualitatif, si les liens entre variables mis au jour dans le cadre des analyses statistiques se vérifiaient à nouveau. Dans la mesure où les observations obtenues par les deux biais étaient assez similaires, nous pouvons dire que nous avons « triangulé » les données pour renforcer nos résultats.

Nous reviendrons à présent sur certains éléments que nous considérons comme essentiels dans notre travail : d'abord, la manière dont les différentes dimensions de contextualisation et de co-construction des contenus ont évolué au fil de nos analyses ; ensuite, les différences qui apparaissent entre notre classification des enseignants (à partir du relevé des modalités de contextualisation ou de co-construction des contenus dans les séquences observées) et les éléments qui ont finalement marqué les élèves.

Dans la troisième partie de notre thèse, consacrée à la description des modalités de contextualisation et de co-construction des contenus dans les classes, nous avons considéré qu'une séquence faisait référence à des contextes de mobilisation des compétences et des connaissances acquises lorsque l'enseignant actualisait au moins une des modalités autres que celle rencontrée dans tous les dispositifs (présenter des textes qui développent des thèmes supposés significatifs pour des adolescents). Valentin est le seul à n'en actualiser absolument aucune autre, mais Katherine, Caroline et Pauline en illustrent au moins deux :

- analyser en quoi des chansons actuelles pourraient être considérées comme des poèmes (Katherine, Caroline),
- laisser les élèves exprimer leurs centres d'intérêt et leurs représentations initiales de la poésie à travers les textes qu'ils choisissent dans le cadre d'un travail (Caroline) ou d'une présentation (Katherine),
- leur demander de composer un poème en entrant dans la culture et les pratiques des poètes (Caroline, Pauline),
- analyser des textes selon une méthode empruntée à des spécialistes de la littérature (Pauline),
- montrer à travers des documents que les poèmes classiques survivent dans l'œuvre de des chanteurs connus, que ce soit sous la forme d'une mise en musique ou d'une réappropriation de thèmes traités (Simon).

Nous avons estimé que les séquences étaient particulièrement finalisées lorsqu'elles étaient présentées comme utiles dans d'autres contextes que la réussite d'épreuves liées au cours de français (interrogation ou question d'examen) : finaliser la séquence autour d'un projet de longue haleine (Caroline, Pauline) ou d'une réflexion personnelle, comme s'interroger sur le sens de la lecture de poèmes pour un adolescent ou sur la place de la poésie dans la société aujourd'hui (Caroline), prendre plaisir à la lecture de poèmes (Simon) ou à l'écriture de poèmes (Pauline).

Nous avons été amenée à redéfinir la notion de complexité au fil de nos analyses. Les activités mobilisaient toutes des compétences et ressources multiples en elles-mêmes, mais cette première définition de la complexité ne rendait pas compte du

caractère éventuellement répétitif de l'activité (l'analyse d'un second poème comporte déjà une part de reproduction) ni du dispositif d'accompagnement mis en place, et qui s'est révélé crucial pour distinguer les enseignants. Si d'un point de vue intellectuel toutes les analyses de poèmes sont toutes aussi complexes en elles-mêmes, une activité paraîtra plus complexe aux yeux de l'élève s'il y est confronté seul (du moins dans un premier temps) que si l'analyse est réalisée de manière collective et guidée par l'enseignant, dans une démarche de type maïeutique. La complexité des activités consiste donc, finalement, à encourager l'autonomie des élèves en les laissant travailler seuls tout en soutenant leurs efforts. Caroline est la seule à organiser sa séquence aussi explicitement autour de la réalisation de projets, à proposer un site qui met des ressources et des conseils de procédure à disposition des élèves et à organiser des moments d'accompagnement différencié en classe.

Nous avons donc considéré trois niveaux de contextualisation. D'abord, le fait de se cantonner à l'actualisation de modalités de référence externe, ce que Valentin, Simon et Katherine font à des degrés divers. Ensuite, le fait de lancer les élèves dans un projet qui finalise leurs apprentissages, ce qui est le cas de Caroline et Pauline. Enfin, le fait d'encadrer les élèves dans leurs démarches en leur montrant comment chercher l'information, en les outillant, en leur expliquant les modalités d'évaluation des projets avant même de les mettre en activité, attitudes qui rendent d'autant plus explicite la complexité des tâches dans leur réalisation et dans leur évaluation. Seule Caroline atteint ce niveau de contextualisation en mettant en place un dispositif d'accompagnement différencié. En résumé, pour ce qui est de la contextualisation, Caroline et Valentin proposent des dispositifs prototypiques totalement opposés : l'un est aussi contextualisé qu'il est possible de l'être, et l'autre l'est très peu. Les activités proposées par Simon, Katherine et Pauline se situent sur un axe intermédiaire, du plus au moins contextualisé.

Pour observer les modalités de co-construction des contenus, nous avons focalisé notre attention à la fois sur les activités liées à une perspective d'histoire littéraire (présentation de l'œuvre des grands poètes, des caractéristiques du genre poétique, des courants littéraires) et sur la manière dont les textes étaient analysés. Ensuite, nous

avons observé les moments de synthèse afin de déterminer si les enseignants intégraient les apports des élèves ou si les points à retenir avaient été fixés avant les échanges (notamment via un document déjà finalisé ou via une dictée).

Pour ce qui est de la présentation de la vie et de l'œuvre des poètes, de présentation d'une méthode d'analyse, des caractéristiques des courants littéraires ainsi que des spécificités du genre poétique, nous avons procédé comme suit. Nous avons opposé deux dimensions de la co-construction des contenus pour comparer les différents enseignants : la *structuration de la guidance* (et particulièrement l'*orientation* des propos des élèves) et l'*invitation/exploitation*. Les diverses activités proposées évoluent effectivement sur un axe comprenant un pôle reposant sur le travail de l'enseignant uniquement et un pôle reposant davantage sur la participation des élèves. Il apparaît que Valentin et Simon se trouvent à l'extrême « guidant » de l'axe : ils présentent magistralement les poètes, les courants littéraires (pour Simon) et les spécificités du genre poétique (pour Valentin). Quant à Pauline, Caroline et Katherine, elles sollicitent plutôt les apports des élèves pour élaborer une définition d'un courant littéraire (Pauline) ou du genre poétique (Katherine), ou pour questionner les stratégies spontanément adoptées pour lire le texte poétique (Caroline, Pauline).

En ce qui concerne les interprétations de textes poétiques, nous avons distingué les analyses réalisées entièrement par l'enseignant, les analyses collectives guidées par l'enseignant, et les analyses déléguées aux élèves et présentées par ceux-ci aux enseignants (éventuellement avant une reprise collective de l'analyse). Pauline est la seule enseignante qui délègue l'analyse de tous les poèmes de son corpus aux élèves : c'est elle qui se trouve à l'extrême « co-construit » de l'axe. Tous les autres enseignants proposent des analyses collectives guidées, mais certains, comme Valentin, finissent par réaliser les analyses eux-mêmes, alors que d'autres laissent préparer une ou plusieurs analyses aux élèves avant de reprendre une discussion collective où ils guident les échanges, comme Caroline (analyse du seul et unique poème), Katherine (analyse d'un poème sur trois) et Simon (préparation de l'analyse d'une strophe de « Voyelles » et d'une strophe de « Correspondances », tandis que trois autres textes ne sont abordés que collectivement).

Le schéma ci-dessous présente les cinq dispositifs analysés au croisement de deux axes représentant des « degrés » de contextualisation ou de co-construction des contenus. Cette classification résulte de notre propre perception des dispositifs :

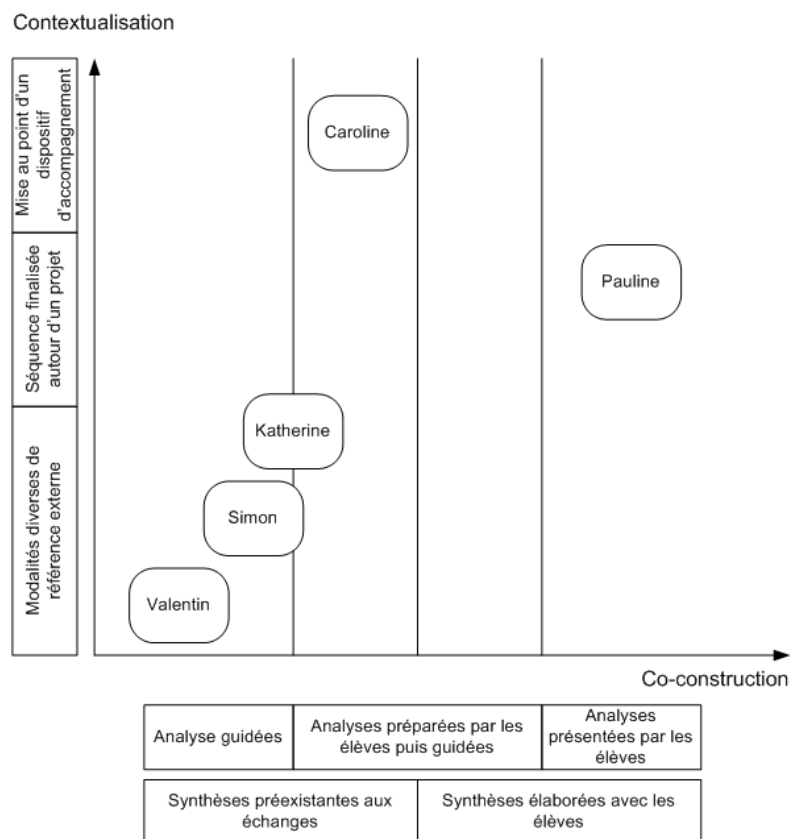


Figure 46 : Classification des enseignants selon le degré de contextualisation et de co-construction des tâches qu'ils proposent

Selon notre propre analyse, Pauline et Caroline sont les enseignantes qui proposent le plus de contextualisation et le plus de co-construction des contenus et Valentin est celui qui le fait le moins. Caroline organise la séquence la plus contextualisée. Pauline, quant à elle, se distingue du point de vue de la co-construction des contenus en déléguant les analyses des poèmes des élèves et en élaborant ses synthèses avec eux, au lieu d'en dicter une qu'elle aurait préparée (comme le font tous les autres enseignants). Simon et Katherine se situent dans un entre-deux : Katherine actualise plus de modalités de référence externe que Simon et co-construit un peu plus les contenus que lui. Ils proposent tous deux des analyses collectives guidées, mais Katherine laisse préparer un des trois poèmes commentés par les élèves avant de mettre en commun les observations, alors que Simon le fait pour un poème sur les cinq

analysés : proportionnellement, Katherine laisse davantage ses élèves préparer leurs commentaires que Simon.

Pour réaliser cette synthèse, nous nous sommes basée sur les observations effectuées à propos des tâches que les enseignants proposaient. Nous avons montré que les modalités de contextualisation et de co-construction des contenus donnaient un aperçu faussé des différents dispositifs, surtout du point de vue de la contextualisation. Pour ne citer que quelques exemples, Caroline n'explicitait que peu le caractère contextualisé de sa séquence et c'est Valentin (qui dans les faits ne contextualise presque pas les apprentissages) qui le fait le plus parmi tous les enseignants. De même, Caroline, qui demande de réaliser une tâche particulièrement complexe en classe, ne la présente pas comme complexe, au contraire de Simon, qui, lui, semble exagérer la complexité de sa séquence dans son discours.

En comparant notre classification avec celle des élèves, que l'on peut inférer des réponses apportées au questionnaire, nous avons relevé une différence au sujet de la contextualisation. Comme il se fait que Pauline semble contextualiser plus clairement les apprentissages aux yeux de ses élèves que les autres professeurs aux yeux des leurs (au lieu de Caroline, comme attendu, puisque sa séquence était la plus finalisée de notre point de vue), nous avons à nouveau interrogé la notion de finalisation. Les entretiens nous ont appris que ce sont les finalisations de type scolaire qui parlent le plus aux élèves. Ceux-ci n'attendent pas forcément que l'enseignant fasse référence à leurs centres d'intérêt. Ils n'attendent pas que des apprentissages scolaires transférables dans la vie quotidienne au cours de poésie, du moins ce n'est pas une condition pour qu'ils soient motivés. Par contre, ils veulent se préparer à réussir les épreuves liées au cours de français et, dans certains cas, se préparer à leurs études. Les rares élèves qui aient déclaré qu'une séquence sur la poésie les aiderait dans le cadre de leurs études se destinaient souvent au droit. Ils ne trouvaient pas que c'était le fait d'apprendre à analyser des poèmes qui était utile, mais le fait d'apprendre à décoder des textes d'une manière générale.

Les perceptions des élèves quant à la contextualisation semblent influencer leurs croyances motivationnelles : la classe de Pauline (qui a perçu beaucoup de contextualisation) est celle qui a attribué le plus d'intérêt, d'utilité et d'importance aux

activités proposées. Quant à Katherine et Valentin, dont les élèves ont identifié peu de contextualisation (comme nous-même), les croyances motivationnelles de leurs classes sont moins élevées.

Au moment où ils ont rempli le questionnaire, les élèves de Pauline avaient découvert la démarche des surréalistes à travers des jeux d'écriture. Lors de la seconde passation, aucune différence significative n'est apparue entre les classes alors que nous nous attendions à ce que les élèves de Caroline, qui venaient de rendre leur projet, perçoivent d'autant plus la finalisation de la séquence. Donc, découvrir des poètes à travers une initiation à leurs pratiques est une activité plus clairement « contextualisée » aux yeux des élèves que la réalisation d'un projet autour d'un thème au choix. Le fait que les enseignants insistent sur de nombreuses finalités extrascolaires (comme Simon, mais surtout comme Caroline) n'a pas aidé leurs élèves à percevoir plus de sens aux activités. De même, le fait que Caroline, Katherine et Simon interrogent les représentations initiales des élèves et essaient d'établir des liens entre poèmes classiques et chansons actuelles n'a pas rendu les activités plus « parlantes » à leurs yeux.

Dans la dernière partie de notre thèse, nous avons effectivement montré que les élèves « assumaient » le fait d'être guidés par des finalisations scolaires (par exemple, prendre des notes complètes pour réussir la prochaine interrogation, participer pour tester leurs capacités face à une tâche qui les prépare à l'interrogation, comprendre les analyses pour pouvoir les reproduire) et ne ressentaient pas le besoin de donner du sens aux apprentissages en les mettant en lien avec des contextes de mobilisation. Ils distinguaient nettement leur vie à l'école, où il faut réussir des tâches en respectant des contraintes (ce qui est une finalité en soi) et la vie extrascolaire, où on peut lire pour son plaisir des romans non imposés, où on peut écouter des chansons sans analyser les paroles de manière approfondie. La plupart ont concédé qu'il était important d'enrichir sa culture générale : l'étude de la matière prescrite au programme est donc contextualisée en elle-même car elle participe à l'élaboration de l'identité culturelle d'une communauté.

Pour ce qui est de la co-construction des contenus, les perceptions des élèves rejoignent les nôtres : Valentin apparaît comment l'enseignant qui illustre le moins cette

variable, et Pauline celle qui l'illustre le plus. Nous avons montré que la classe la moins motivée était celle où l'enseignant invitait peu ses élèves à participer. Les sujets interrogés dans le cadre de l'étude qualitative ont confirmé que le manque d'invitation-exploitation expliquait leur motivation basse. Par contre, les élèves de Pauline, l'enseignante qui a le plus sollicité sa classe, sont apparus comme les plus motivés. Ils ont, eux aussi, désigné l'invitation-exploitation comme une raison de leur motivation élevée.

Quant à la structuration de la guidance, elle semble ne pas influencer les croyances motivationnelles des élèves dans la mesure où elle est considérée comme normale et inhérente aux « communications inégales » que constituent les échanges scolaires.

En conclusion, nous pouvons retenir de ce travail que les élèves ne s'attendent pas à ce que l'enseignement de la poésie soit contextualisé, à savoir mis en relation avec des contextes de mobilisation, pour qu'il fasse sens. Ceux qui avaient au départ un rapport positif à la lecture et un intérêt personnel pour la poésie et la littérature semblent avoir perçu plus d'intérêt et plus d'utilité aux séquences (du moins d'après les données qualitatives dont nous disposons). Par ailleurs, la découverte de l'œuvre des grands poètes ainsi que celle des grands courants artistiques apparaissent comme des éléments importants de la culture générale pour la plupart des élèves, bien que ce soit à des degrés divers. De même, la bonne compréhension de la « matière théorique » et d'une méthode d'analyse semble toujours utile dans un cadre scolaire, comme la réussite d'une interrogation, d'une question d'examen ou d'un travail.

Presque tous les élèves interviewés ont expliqué que leur enseignant pourrait augmenter leur intérêt en introduisant quelques chansons qui leur parlent dans le corpus de textes à analyser. Ainsi, les élèves eux-mêmes nous ont fourni une clé pour proposer des séquences qui fassent davantage référence à leur quotidien et à leurs centres d'intérêt. Ce sont les textes sélectionnés par certains enseignants qui rebuteraient les élèves, et non la poésie. Si, dans le cadre de cette enquête, les poèmes ont souvent été considérés comme trop anciens et trop éloignés de leurs préoccupations, les élèves restent désireux d'étudier la poésie... une poésie différente, certes, mais de la poésie malgré tout.

Si, en règle générale, la perception de l'importance d'une initiation à la poésie et à une méthode d'analyse des textes poétiques est reconnue, il est intéressant de remarquer que le fait que les enseignants sollicitent et exploitent les apports des élèves semble constituer un véritable enjeu pour tous les sujets interrogés. Ceux qui avaient eu l'occasion de s'exprimer lors des analyses et des synthèses se sont déclarés plus motivés que ceux qui ont été peu sollicités. Notre conclusion sera donc optimiste : les élèves que nous avons interrogés souhaitent participer activement à la construction de savoirs et savoir-faire qu'ils considèrent comme importants. En co-construisant avec la classe les analyses de poèmes, les synthèses relatives aux caractéristiques du genre poétique et des courants littéraires, ainsi qu'en déléguant la présentation de la vie et de l'œuvre des grandes figures, les enseignants pourraient, dans le même temps, et par là même, laisser l'occasion aux élèves d'amener eux-mêmes les savoirs et les contextes qui leur parlent.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons montré l'existence de liens entre deux caractéristiques des dispositifs enseignants et la motivation des élèves. Néanmoins, il importe de préciser une ultime fois au lecteur qu'une étude corrélationnelle ne permet pas d'affirmer l'existence de liens de cause à effet entre deux variables : seule une étude expérimentale le permettrait. Pour confirmer que la contextualisation et la co-construction des contenus influencent la motivation des élèves (et non l'inverse) ou pour montrer les effets différenciés de l'une ou de l'autre de ces variables sur la motivation, il conviendrait de proposer à nouveau le questionnaire à des élèves, mais, cette fois, en manipulant les variables relatives au dispositif. Là, il ne s'agirait plus d'analyser des pratiques effectives (ce que nous avons fait ici), mais de donner des indications claires aux enseignants au moment de la préparation de leurs leçons afin de pouvoir comparer les effets de dispositifs où il n'y a ni contextualisation ni co-construction, où il est donné de d'observer uniquement de la contextualisation, uniquement de la co-construction et, enfin, où l'on il est donné de relever la présence des deux variables.

Pour conclure, nous évoquerons quelques prolongements possibles de ce travail. Après avoir mené une enquête approfondie sur la motivation des élèves, il serait intéressant de prendre appui sur nos constats pour proposer des applications concrètes

dans les classes. Par exemple, une séquence qui aborde la poésie par le biais du slam ou de la chanson. Si les élèves sont ensuite interrogés selon les modalités décrites dans cette thèse et qu'il s'avère que leurs croyances motivationnelles sont plus élevées que celles de nos sujets, nous serions en mesure de renforcer encore nos conclusions.

Il serait également passionnant de mesurer l'impact de la motivation de nos sujets sur la qualité de leurs apprentissages. Nous disposons de données que nous n'avons pas eu le temps d'exploiter : les notes des élèves retenus pour l'étude qualitative, les interrogations qu'ils ont passées à la fin de leur séquence et les travaux qu'ils ont réalisés (dans le cas des élèves de Caroline). Le croisement de ces informations avec celles que nous avons utilisées dans le cadre de nos enquêtes permettrait une approche complète de quelques sujets. Nous pourrions notamment comparer les notes des élèves d'une même classe, repérer les éléments récurrents et les mettre en relation avec ceux sur lesquels l'enseignant a insisté tout au long de la séquence. Il nous serait également possible de comparer les notes des sujets selon leur degré motivationnel ou selon leurs modalités d'engagement privilégiées afin de mettre au jour des tendances... Mais cela ferait l'objet d'une autre thèse : nous quitterons le lecteur sur ces perspectives alléchantes !

BIBLIOGRAPHIE

- AEBY DAGHÉ, S., & DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. BUCHETON & O. DEZUTTER (Eds.), *Professionaliser l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation* (pp. 148-166). Bruxelles: De Boeck.
- AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. (2003a). Les modalités de construction des savoirs et aptitudes. In M. CANDELIER (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang, bilan d'une innovation européenne* (pp. 191-216). Bruxelles: De Boeck.
- AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. (2003b). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des savoirs en classe ». *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 93-106.
- ALTET (1994a). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET (1994b). _Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, 107, 123-139.
- AMES. C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 -271.
- AMES. C., & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80. 260-267.
- ATKINSON, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- ATKINSON, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- BALPE, J.-P. (1976). L'en-jeu de la poésie. *Action poétique*, 67-68, 179.
- BANDURA, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower & N.M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BARRE-DE-MINIAC, C., & HALTE, J.-F. (2002). Didactique du français langue maternelle. Dans P. BRESSOUX (Ed.), *Les interactions de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique Programme Ecoles et Sciences cognitives* (pp. 127-150).

- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*, Paris : Retz.
- BATTLE, E. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- BATTLE, E. (1966). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 634-642.
- BÉDARD, D., FRENAY, M., TURGEON, J. & PAQUAY, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res Academica*, 18, 21-47.
- BERTHOUD, A.-C. & MONDADA, L. (1995). Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale. In D. VERONIQUE & R. VION (Eds.), *Modèles de l'interaction verbale. Actes du Colloque sur l'Interaction sociale* (pp. 277-303). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- BLANCHARD, C., PELLETIER, L., OTIS, N., SHARP, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, pp. 105-123.
- BONG, M. & SKAALVIK, E. M. (2003). Academic self-econcept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- BOUFFARD, L., LAPIERRE, S., LEBANC, Y., LEMAIRE, R. (1987). La perspective future dans le comportement humain. *Revue québécoise de psychologie*, 8, 2-26.
- BOUFFARD, L., LENS, W., NUTTIN, J.R. (1983). Extension de la perspective future en relation avec la frustration. *Journal international de psychologie*, 18, 429-442.
- BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C., & LAROUCHE, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- BRACEWELL, R. J. (1998).
- BOURGEOIS, E. (2006). La motivation à apprendre. In E. BOURGEOIS & G. CHAPELLE (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris : PUF, collection « Apprendre ».
- BRIXHE, D., SPECOGNA, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, 103-104, 9-27.
- BROPHY, J. & GOOD, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New-York: MacMillan.

- BROPHY, J. (1999). A model of value aspects of motivation in education : developing appreciation for particular learning domains activities. *Educational psychologist*, 34 (2), pp. 75-85.
- BROPHY, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education : Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18, 32-42.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des contenus d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- BRU, M. (2006). Préface. Dans L. PAQUAY, M. CRAHAY & J.-M. DE KETELE (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 7-11). Bruxelles: De Boeck.
- CAMPBELL, D. T., & FISKE, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- CANELAS-TREVISI, S., & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et en classe de français langue maternelle : deux "didactiques" au banc d'essai ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 17-25.
- CANVAT, K. (1991). Images de mages : une autre approche de la poésie en classe de français. *Enjeux*, 24, 73-99.
- CANVAT, K., DUFAYS, J.-L., ROSIER, J.-M. (2003). *Littérature - Référentiel - Français 3e-6e secondaire*. Bruxelles, De Boeck, coll. « Parcours et références ».
- CANVAT, K., LEGROS, G. (1997). Enseigner la poésie moderne ? *Pratiques*, 93, 5-29.
- CANVAT, K., LEGROS, G. (1997). Enseigner la poésie moderne ? *Pratiques*, 93, 5-29.
- Canvat, K., Legros, G., Monballin, M. et Streel, I. (1999). L'enseignement de la littérature au secondaire supérieur belge. Une enquête auprès des professeurs. In G. LEGROS, M.-C. POLLET et J.-M. ROSIER (Eds.), *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du VII^e colloque* (pp. 215-218). Bruxelles : DFLM.
- CHERVEL, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. CHERVEL (Ed), *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

CHISS, J.-L., FILLIOLET, J., MAINGUENEAU, D. (1983). *Linguistique française : initiation à la problématique structurale*. Paris : Hachette.

CLAUW, C. (2008). Les effets de la contextualisation sur les croyances motivationnelles des élèves. Zoom sur deux pratiques d'enseignement de la poésie. *La lettre de l'AIRDF*, 43, 16-19.

CLAUW, C. (2009). *Contextualiser et co-construire en classe de poésie. Quelles pratiques didactiques effectives et quels effets sur l'engagement des élèves de cinquième transition ainsi que sur leur perception du sens des apprentissages?* Présentation réalisée à l'université de Genève le 13 janvier 2009 dans le cadre du projet FAI-DIPOE.

CLAUW, C., THYRION, F. (2007). La co-construction des savoirs en classe de littérature : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas. In J.-L. DUFAYS (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Actes des 8^{es} rencontres des chercheurs en didactique de littérature* (pp. 415-425). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

CLAUW, C., DUFAYS, J.-L. (2008). La contextualisation des apprentissages en classe de français : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas ». In *L'école et les savoirs. La question du sens* (pp. 209-222). Carthage : Sahar ; Sousse : Université de Sousse, Faculté des lettres et des sciences humaines, Unité de recherche école et littérature.

CLAUW, C., DUFAYS, J.-L., THYRION, F., VERCRUYSSSE, B., CARLIER, G., PAQUAY, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2006). Comment les enseignants du secondaire supérieur favorisent-ils un apprentissage contextualisé authentique ? Revue de la littérature et recherche exploratoire dans des classes de français et d'éducation physique ». *Actes du 4^e Congrès des chercheurs belges en éducation*, Bruxelles : Ministère de l'éducation, 117-120.

CLAUW, C., VERCRUYSSSE, B. (2006). *La contextualisation des apprentissages en classe de français et d'éducation physique : quelles pratiques effectives et quelles relations avec la motivation des élèves ? Présentation et illustration d'un modèle*. Communication au symposium du réseau OPEN à Paris.

COHEN J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.

COLLET-DE CROIX, S. (1999). Le statut du texte littéraire dans les manuels belges d'aujourd'hui. Petite excursion dans un maquis. *Enjeux*, 45, 63-93.

- COLLINS, A., BROWN, J. S. & HOLUM, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6-46.
- COMPAGNON, A. (2007). Critique littéraire. *Encyclopaedia Universalis*.
- CONNELL, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. CICCHETTI (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- CONNELL, J. P., & WELLBORN, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. GUNNAR & L. A. SROUFE (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 23* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- COQUET, J.-C. (1972). Poétique et linguistique. In A.J. Greimas (Ed.), *Essais de sémiotique poétique* (pp. 26-44). Paris : Larousse.
- CORTINA, J. M. (1993). What is coefficient alpha ? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology* , 78, 98-104.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* . London: Sage.
- CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus* , 119, 115-140.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DANCEY, C., & REIDY, J. (2007). *Statistiques Sans Maths Pour Psychologues*. Bruxelles: De Boeck.
- DAUNAY, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire, *Lidil*, 33 [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index51.html>. Consulté le 21 mars 2009.
- DAUNAY, B., DUFAYS, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.
- DE BIASI, J.-M. (2007). Théorie de l'intertextualité. *Encyclopaedia Universalis*.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. New York: Pienum.
- DECI E. L., RYAN R. M., WILLIAMS G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-83.

- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (3ème édition).
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement /apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle»? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461 - 474.
- DE PIETRO, J.-F., AEBY, S., GENELOT, S. & TUPIN, F. (2003), *Des interactions aux apprentissages : vers une mise en évidence de « l'effet classe »*. Intervention au Colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Université de Bordeaux II / IUFM Aquitaine (Bordeaux).
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. WEIL & H. FOUGIER (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines.
- DECI, E.L. ET RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY : Plenum Press.
- DERRIDA, J. (1993). *La dissémination*. Paris : Seuil.
- DEVELAY, M. (1997). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- DISPA, B. (1988). Entre rénovation et restauration : points de repères et paradoxes. *Enjeux*, 16, 15-25
- DOUBROVSKY, S., TODOROV, T. (1971). *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon.
- DUBOIS, J. (1987). La sociologie de la littérature. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 288-295). Paris : Duculot.
- DUCROT, O., SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck-Duculot (2^e édition).
- DUFAYS, J.-L. (1999a). La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique. *Enjeux*, 43/44, 122-137.
- DUFAYS, J.-L. (1999b). Les manuels de littérature : un objet à définir, une problématique à cadrer ». *Enjeux*, 45, 3-14.

DUFAYS, J.-L. (2003). Ecrire un manuel d'initiation à la poésie : pourquoi et comment ? *Enjeux*, 56, 55-65.

DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>. Consulté le 08 mai 2009.

DUFAYS, J.-L., ROSIER, J.-M., BRASSEUR, F., CANVAT, K., DE CROIX, S., DELEUZE, G., ERKEN, G., ERNOTTE, E., MAES, P., POCHOU, M., RAHIR, K. (2003). *Récit et poésie 5^e-6^e*. Bruxelles : De Boek, coll. « Parcours et Références ».

DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040- 1048.

ECCLES J. S., JACOBS, J. E., & HAROLD, R. D. (1990). Gender role stereotypes, *expectancy* effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 186-201.

ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and *expectancy*-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.

ELLIOT, A. J. & DWECK, C. S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Publication.

Engel, V. (1998). *Histoire de la critique littéraire des XIX^e et XX^e siècles*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

FAÏTA, D., VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », in R. AMIGUES, D. FAÏTA & M. KHERROUBI (Eds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité (Skholê : revue de l'IUFM d'Aix-Marseille, numéro spécial)*.

FEATHER, N. (1982). Human values and the prediction of action: An *expectancy*-valence analysis. In N.T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value model in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FEATHER, N. (1988). Values, valence and course enrolment: Testing the role of personal values within an *expectancy*-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (2000). *Programme du cours de français. Troisième degré. Humanités générales et technologiques*. [Disponible sur la toile à l'adresse http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/07_FRANCAIS3.pdf.

- FIELD, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage.
- FIELDING, N AND FIELDING, J. (1986). *Linking Data : the articulation of qualitative and quantitative methods in social research* . Sage, London and Beverly Hills.
- FILLIETTAZ, L., & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. FILLIETTAZ & M.-L. SCHUBAUER-LEONI (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles: De Boeck.
- FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- FONTANIER, F. (1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- FOUCAULT, M., BARTHES, R., DERRIDA J. (1968). *Théorie d'ensemble*. Paris : Seuil
- FREDRICKS, J.A., BLUMENFELD, P. C., PARIS, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- FRENAY, M. & BÉDARD, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. PRESSEAU & M. FRENAY (Eds.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.241-268). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GALAND B, VANLEDE M (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoir : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Hors Série*, 91-116.
- GARCIA-DEBANC C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères*, 17, 87-108.
- GARCIA-DEBANC, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs. *Pratiques*, 97-98, 133-152.
- GARCIA-DEBANC, C. (2002). Décrire les pratiques d'enseignement effectives : un enjeu essentiel pour les didactiques et pour la formation des enseignants. In P. VENTURINI, C. AMADE-ESCOT & A. TERRISSE (Eds.), *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 225-229). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- GAUTHIER, C. et al (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- GENETTE, G. (1966). *Figures : essais*. Paris : Seuil.

- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- GRAFE (2005, non publié). Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement. Guide méthodologique », document de travail rédigé à l'Université de Genève (septième version).
- GREENE, B.A. & MILLER, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- GREIMAS, A.-J. (1970). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- GROBET, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles : Duculot.
- GROUPE MU (1970). *Rhétorique générale*. Paris : Larousse.
- GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- GUTHRIE, J., & ALAO, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95-105.
- GUTHRIE, J., & WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Dans P. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research : Volume III* (pp. 403-422). New-York: Erlbaum.
- GUTHRIE, J., & WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.-L. KAMIL, P.-B. MOSENTHAL, P.-D. PEARSON & R. BARR (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-425). Mahwah, NJ: LEA.
- HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 277-287). Paris : Duculot.
- HALLYN, F. (1987). L'herméneutique. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 314-318). Paris : Duculot.
- HALLYN, F., SCHUEREWEGEN, F. (1987). La déconstruction. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 318-322). Paris : Duculot.
- HALTE, J.-F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionnisme. In J.F. Halté (Ed.), *Interactions* (pp. 7-39). Metz : Cresef.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON. K. E., CARTER, S. M., LEHTO, A. T., & ELLIOT, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom : Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284- 1295.

- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- HATZFELD, H (1966). Léon Spitzer et la littérature française. *Études françaises*, 2, 251-263.
- HIDI, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- HIDI, S., & ANDERSON, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. RENNINGER, S. HIDI, & A. KRAPP (Eds.), *The role of interest in leartzitlg and developntent* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HIDI, S., & BAIRD, W. (1986). Interestingess-A neglected variable in discourse processing. *Cognitivle Science*, 10, 179-194.
- HIDI, S., & HARACKIEWICZ, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- HOPKINS, J. (2005). La théorie sémiotique littéraire de Michael Riffaterre : matrice, intertexte et interprétant *ahiers de Narratologie*, 12, mis en ligne le 20 avril 2005, URL: <http://revel.unice.fr/cnarra/document.html?id=37>.
[http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/compterm/telechargement/comp fr ancais.pdf](http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/compterm/telechargement/comp_francais.pdf)
- JAKOBSON, R. (1963). Linguistique et poétique. In R. JAKOBSON (Ed.), *Essais de linguistique générale* (pp. 209-248). Paris : Minuit.
- JENNY (1980). Ecrire à l'école : jeux et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 51.
- KAPLAN, A. & MIDGLEY, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- KLINE, P. (1999). *The handbook of psychological testing (2nd edition)*. London: Routledge.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- KRISTEVA, J. (1978). *Sèméiôtiké. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- LAFONTAINE, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture. Dans I. KIRSCH, J. DE JONG, D. LAFONTAINE, J. MCQUEEN, J. MENDELOVITS & C. MONSEUR (Eds.), *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre : résultats de PISA 2000* (pp. 113-132). Paris: OCDE.

- LAFONTAINE, D. (2004). La compréhension en lecture ou littératie. Dans D. LAFONTAINE & C. BLONDIN, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A, de PISA et des évaluations externes* (pp. 71-98). Bruxelles: De Boeck.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press : NewYork.
- LEENHARDT, J. (2007). Sociologie de la littérature. *Encyclopaedia Universalis*.
- LEGROS, G., MONBALLIN, M. & STREEL, I. (2003). *Les grands courants de la littérature française*. Averbode: Altiora, coll. « Actualquarto ».
- LEGROS, G., MONBALLIN, M., VAN DER BREMPT, M. (1991). Le Cercle des Poètes rebattus: résultats d'une enquête auprès d'élèves sortants. *Enjeux*, 24, 5-23.
- MAHIEU, R. (1987). La sociocritique comme pratique de lecture. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 295-304). Paris : Duculot.
- LENS, W., BOUFFARD, L. & VANSTEENKISTE, M. (2006). A quoi sert d'apprendre ? In E. BOURGEOIS & G. CHAPPELLE (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261-269), Paris : PUF, coll. « Apprendre ».
- LENT, R.W., LOPEZ, F.G. & BIESCHKE, K.J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- LEVI-STRAUSS, C., JAKOBSON, R. (1977). *Les Chats* de Charles Baudelaire. In R. JAKOBSON (Ed.), *Huit questions de poétique* (pp. 163-188), Paris : Seuil.
- MARSH, H.W. & YEUNG, A.S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691-720.
- MARSH, H.W. (1990). *Self-description questionnaire-II: Manual and research monograph*. San Antonio(USA): The Psychological Corporation.
- MEIRIEU, P. (1993). Objectif, obstacle et situation d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- MICHAUX, G. (1987). Introduction à l'éducation lacanienne. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 277-287). Paris : Duculot.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques* [Disponible sur la toile à l'adresse :

- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (2000). *Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*. [Disponible sur la toile à l'adresse : <http://www.restode.cfwb.be/ROOT/download/programmes/60-2000-240.pdf>]
- MONDADA, L. & PEKAREK, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE*, 12, 147-174.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2003). Les structures de participation privilégiées dans une microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? *Dossier des sciences de l'éducation*, 10, 59-75.
- MOTTIER, L. & ALLAL, L. (2004). Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. In C. MORO & R. RICKENMANN (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 59-84). Bruxelles : DeBoeck Université.
- MURDOCK, T.B., HALE, N.M. & WEBER, M.J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- NEUVILLE, S. (2005, non publié). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. Louvain-la-Neuve : UCL, Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation (Dir. : E. BOURGEOIS).
- NEUVILLE, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In E. BOURGEOIS & B. GALAND (Eds.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 85-96). Paris : PUF, coll. « Apprendre ».
- NEUVILLE, S., BOURGEOIS E. & FRENAY, M. (2005, soumis). The subjective task value : clarification of a construct. In S. NEUVILLE, *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*, Louvain-la-Neuve : UCL, Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation (Dir. : E. BOURGEOIS).
- NEWMAN, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- NEWMANN, F.M., MARKS, H.M. & GAMORAN, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104 (4), 280-312.

- NICHOLLS, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it ? A developmental perspective. In R. V. STERNBERG & J. KOLLIGIAN (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven : Yale University Press.
- NICHOLLS, J. G., CHEUNG, P., LAUER, J., & PATASHNICK, M. (1989). Individual differences in academic motivation : Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolen, S. B., Haladyna, T. M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 115-126.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- PAJARES, F. & MILLER, D.M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving : A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- PAQUAY, L. (2006). Au delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. PAQUAY, M. CRAHAY, & J.-M. DE KETELE, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 13-29). Bruxelles: De Boeck.
- PAQUAY, L., CRAHAY, M., & DE KETELE, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- PARENTEAU, O. (2007). Le soldat à la tête bandée, le poète à la tête étoilée ». *Contextes*, mis en ligne le 27 juillet 2007, URL : <http://contextes.revues.org/document282.html>, consulté le 14 octobre 2008.
- PELLETIER, L. G., BOIVIN, M., & ALAIN, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans R. J. VALLERAND & U. HESS (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 193-238). Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PINTRICH, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95, 667-686.
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, research and application* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- PIRE, F. (1987). Psychanalyse et psychocritique. In M. Delcroix et F. Hallyn (Eds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 266-277). Paris : Duculot.
- PLANE, S. (1999). *Manuels et enseignement du français*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, coll. « Actes et rapports pour l'éducation ».
- RAGIN, C., NAGEL, J., WHITE, P. (2004). *Workshop on Scientific Foundations of Qualitative Research*. Washington : National Science Foundation.
- RASTIER (1972). Systématique des isotopies. In A.-J. GREIMAS (Ed.), *Essais de sémiotique poétique* (pp. 80-105). Paris : Larousse.
- RASTIER (2007). Aljirdas-Julien Greimas. *Encyclopaedia Universalis*.
- REVERSEAU, A. (2007). Microlectures des textes automatiques surréalistes : complexité, simplicité et complications ». *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, 3, mis en ligne le 1^{er} septembre 2007, URL : <http://www.fabula.org/lht/3/Reverseau.html>, consulté le 20 octobre 2008.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- RIFFATERRE (1981). La description des structures poétiques : deux approches du poème de Baudelaire, « Les Chats ». In M. DELCROIX, W. GEERTS (Eds.), « *Les Chats* » de Baudelaire : *une confrontation de méthodes* (pp. 37-76). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- RIFFATERRE (1982). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1978). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1979). La métaphore filée dans la poésie surréaliste. In *La production du texte* (pp. 217-234). Paris : Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROEGIER, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE, M. (2001). Les implications didactiques de l'approche par compétences. *Enjeux*, 51, 199-223.
- RONVEAUX, C., SCHNEUWLY, B. (2007). Approches de l'objet enseigné Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Education et didactique*, 1, 55-72.
- ROSIER, J.-M., DUPONT, D. & REUTER, Y. (2000). S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

- ROULET, E., FILLIETTAZ, L., GROBET, A. & BURGER, M. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Lang.
- ROUXEL, A. (1999). *Séquences littéraires: préparation à l'agrégation interne des lettres modernes*. Rennes: Presses universitaires de Rennes
- ROUXEL, A. (1999). *Séquences littéraires: préparation à l'agrégation interne des lettres modernes*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (DIR.) (2005). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RYAN, A.M., GHEEN, M.H. & MIDGLEY, C. (1998). Why do some students avoid asking for help ? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R.M. ET CONNELL, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- SANSONE, C., & HARACKIEWICZ, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In MARTIN, L. L. & TESSER, A. (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 97-106.
- SAUJAT, F. (à paraître), « Activité du professeur et genèse des instruments didactiques : le cas d'un enseignant débutant », disponible sur la toile à l'adresse <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/pdf/saujat.pdf>.
- SCHIEFELE, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-280.
- SCHNEUWLY, B., & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- SCHNEUWLY, B., CORDEIRO, G. S., DOLZ, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., RONVEAUX, R. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. PERRIN-GLORIAN & Y. REUTER (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189), Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SCHUNK, D. H. & HANSON, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- SCHUNK, D., & PAJARES, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. Dans A. WIGFIELD, & J. ECCLES (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-29). San Diego: American Press.
- Sinclair, J. M., Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SKINNER, E. A., BELMONT, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- SOMVILLE, L. (1987). Intertextualité. In M. DELCROIX ET F. HALLYN (Eds.), *Introduction aux études littéraires : méthodes du texte* (pp. 113-131). Paris : Duculot.
- STECKLER, A., MCLEROY, K. R., GOODMAN, R. M., BIRD, S. T., MCCORMICK, L. (1992). Towards integrating qualitative and quantitative methods : An introduction. *Health Education Quarterly*, 19, 1-8.
- STIPEK, D. (1996). Motivation and instruction. In D. BERLINER, & R. CALFEE (Eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New-York: Macmillan.
- TARDIF, J. & MEIRIEU, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, n° 98, 4-7.
- TARDIF, J. & PRESSEAU, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 108, 39-45.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks : Sage.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris: Hatier.
- TELLEZ, K. (1996). Authentic assessment. In J. SIKULA, (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 666-703), New York : Macmillan.
- TODOROV, T. (1967). *Littérature et signification*. Paris : Larousse.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*, Paris : Seuil.
- TODOROV, T., COHEN, J., EMPSON, W., HARTMAN, G., RIGLOT, F. (1979). *Sémantique de la poésie*. Paris : Seuil.
- VALLERAND, R.J. ET BISSONNETTE, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic and amotivational styles on behaviour. A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M. ET PELLETIER, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C. ET VALLIERES, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education : Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- VERCRUYSE, B., CARLIER G. & PAQUAY, L. (2007). Vers un cadre d'analyse pour différencier les modalités de "contextualisation authentique" en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 11, 141-156.
- VEZEAU, C., BOUFFARD, T., & TÉTREAU, F. (1997). Impact du type de buts et du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation et la performance dans une tâche cognitive. *Journal International de Psychologie*, 32, 1-14.
- VIAU, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck (4^e édition).
- WENTZEL, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. In M. L. MAEHR & P. R. PINTRICH (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 185-212). Greenwich. CT: JAI.

- WIGFIELD, A., & ECCLES, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Dans A. WIGFIELD, & J. ECCLES, *Development of achievement motivation* (pp. 31-120). San Diego: Academic press.
- WIGFIELD, A., BATTLE, A., SOLOMON, L., & ECCLES, J. (2002). Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition. Dans A. V. MC GILLICUDDY-DE LISI, & R. DE LISI (Eds), *Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration and career choice. Implications for cognitive development*. Greenwich: Ablex.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. WIGFIELD & J. ECCLES (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92-120). San Diego: Academic Press
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., & PINTRICH, P. (1996). Development between the ages of 11 and 25. Dans D. BERLINER, & R. Calfee, *Handbook of educational psychology* (pp. 148-187). New York: Macmillan.
- YIN, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park : Sage.
- YIN, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park : Sage.
- ZIMA, P.-V. (2004), *Critique littéraire et esthétique : les fondements esthétiques des théories de la littérature*. Paris : L'Harmattan.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Modèle <i>expectancy-value</i> (Eccles et Wigfield 2002)	70
Figure 2: Exemple de synopsis tel que le conçoit le GRAFE.....	95
Figure 3 : Extrait du synopsis de la séquence de Pauline.....	96
Figure 4 : Exemple de graphique permettant d'identifier des cas extrêmes.....	107
Figure 5 : Schéma des démarches accomplies pour chaque séquence sur le terrain	129
Figure 6 : Grandes étapes de la séquence de Katherine	201
Figure 7: Grandes étapes de la séquence de Pauline	202
Figure 8 : Grandes étapes de la séquence de Simon	203
Figure 9 : Grandes étapes de la séquence de Valentin.....	205
Figure 10 : Nombre de minutes consacrées à chaque activité dans les séquences.....	212
Figure 11 : FST privilégiées durant l'analyse de poèmes.....	213
Figure 12 : FST privilégiées durant l'écriture de poèmes	214
Figure 13 : FST privilégiées à l'occasion de la définition des caractéristiques du texte poétique.....	215
Figure 14 : FST privilégiées à l'occasion de la définition des caractéristiques d'un courant littéraire.....	216
Figure 15 : FST privilégiées à l'occasion de la présentation de grandes figures	217
Figure 16 : Les modalités de référence externe présentes dans les activités discursives des enseignants.....	277
Figure 17 : Les modalités de finalisation présentes dans les activités discursives des enseignants	278
Figure 18 : Les modalités de complexité présentes dans les activités discursives des enseignants	279
Figure 19 : Les modalités d'orientation des contenus présentes dans les activités discursives des enseignants.....	281
Figure 20 : Les modalités de structuration des contenus présentes dans les activités discursives des enseignants.....	284
Figure 21 : Comparaison des fréquences pour les diverses dimensions de la contextualisation chez les cinq enseignants.....	286
Figure 22 : Comparaison des fréquences pour les diverses dimensions de la co-construction des contenus dans les activités discursives des cinq enseignants.....	287
Figure 23 : Comparaison des traits saillants dans les cinq dispositifs.....	289
Figure 24 : Modalités de référence externe actualisées dans les tâches proposées par les enseignants	317
Figure 25 : Modalités de finalisation actualisées dans les tâches proposées par les enseignants	322
Figure 26 : Modalités de complexité actualisées dans les tâches proposées par les enseignants	325
Figure 27 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des poètes	333
Figure 28 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des caractéristiques des courants littéraires.....	334
Figure 29 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des caractéristiques du genre poétique	335

Figure 30 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de la présentation des procédures à l'oeuvre face au texte poétique	336
Figure 31 : Modalités de co-construction des contenus privilégiées au moment de l'analyse de poèmes.....	339
Figure 32 : Présentation des types de synthèses privilégiés chez les enseignants.....	344
Figure 33 : Le principe de l'analyse factorielle (Field 2005 : 635)	390
Figure 34 : Les rotations "varimax" et "oblimin" (Field 2005 : 635).....	391
Figure 35 : Vision panoramique des diverses déclarations des élèves selon leur degré motivationnel	424
Figure 36 : Les profils motivationnels comparés selon le sexe des élèves	426
Figure 37 : Liens entre le sexe des élèves et leur attente de réussite.	426
Figure 38 : Liens entre sexe des élèves et leur perception de la valeur de l'activité.	426
Figure 39 : Moyenne des occurrences d'engagement pour les divers degrés motivationnels	427
Figure 40 : Lien entre l'engagement et <i>expectancy</i>	428
Figure 41 : L'engagement en lecture selon les degrés motivationnels	429
Figure 42 : Rapport familial à la lecture des différents degrés motivationnels	430
Figure 43 : Le rapport à la poésie des différents profils motivationnels	431
Figure 44 : Liens entre rapport à la poésie écrite et <i>expectancy</i>	431
Figure 45 : Loisirs associés à la poésie selon les profils motivationnels	432
Figure 46 : Classification des enseignants selon le degré de contextualisation et de co-construction des tâches qu'ils proposent	549

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liste des indicateurs de <i>contextualisation des apprentissages</i> dans les activités discursives de l'enseignant	31
Tableau 2 : Liste des indicateurs de <i>contextualisation des apprentissages</i> dans les tâches proposées aux élèves.....	32
Tableau 3 : Liste des items relatifs à la <i>contextualisation des apprentissages</i> retenus dans la version interdisciplinaire du questionnaire.....	33
Tableau 4 : Liste des items relatifs à la <i>contextualisation des apprentissages</i> retenus dans le questionnaire "français".....	33
Tableau 5 : Liste des indicateurs de <i>co-construction des contenus</i> dans les activités discursives de l'enseignant	45
Tableau 6 : Liste des indicateurs de <i>co-construction des contenus</i> dans les tâches proposées aux élèves.....	47
Tableau 7 : Liste des items relatifs à la <i>co-construction des contenus</i> dans la version interdisciplinaire du questionnaire.....	47
Tableau 8 : Liste des items relatifs à la <i>co-construction des contenus</i> dans la version finale du questionnaire "français".	47
Tableau 9 : Liste des indicateurs d'engagement comportemental, cognitif et émotionnel	74
Tableau 10 : Liste des items relatifs à la valeur perçue dans le questionnaire interdisciplinaire	75

Tableau 11 : Liste des items relatifs à l' <i>expectancy</i> dans le questionnaire interdisciplinaire	75
Tableau 12 : Liste des items relatifs à la valeur perçue dans le questionnaire "français"	76
Tableau 13 : Liste des items relatifs à l' <i>expectancy</i> dans le questionnaire "français"	76
Tableau 14 : Neuf types d'activités liées à l'enseignement de la poésie	206
Tableau 15 : Comparaison des types d'activités rencontrées dans les séquences	218
Tableau 16 : Répartition spontanée des facteurs associés à la contextualisation lors de la 1 ^{ère} passation.....	393
Tableau 17 : Analyse factorielle des items « contextualisation » forcée à deux facteurs (1 ^{ère} passation).	394
Tableau 18 : Répartition spontanée des facteurs liées à la contextualisation (2 ^{ème} passation).	395
Tableau 19: Analyse factorielle des items "contextualisation" forcée à deux facteurs (2 ^{ème} passation).	396
Tableau 20 : Répartition spontanée des facteurs associés à la co-construction des contenus (1 ^{ère} passation).	398
Tableau 21 : Analyse factorielle des items "co-construction" forcée à deux facteurs (1 ^{ère} passation).	399
Tableau 22 : Répartition spontanée des facteurs "co-construction" lors de la 2 ^{ème} passation.....	400
Tableau 23 : Analyse factorielle des items "co-construction" forcée à 2 facteurs (2 ^{ème} passation).	400
Tableau 24 : Analyse factorielle des items "valeur perçue" forcée à 3 facteurs (1 ^{ère} passation)	402
Tableau 25 : Répartition spontanée des facteurs "valeur perçue" lors de la 2 ^{ème} passation.....	403
Tableau 26 : Analyse factorielle des items "valeur perçue" forcée à 3 facteurs (2 ^{ème} passation).	403
Tableau 27 : Exemple d'analyse "anova" : le cas de la contextualisation au temps 1.....	407
Tableau 28 : Corrélations de la première passation.	418
Tableau 29 : Corrélations de la seconde passation.....	418
Tableau 30 : Coefficients de corrélation de Pearson pour les liens entre perceptions et croyances motivationnelles à l'échelle de 24 élèves	533

On ne lit pas ou on n'écrit pas de la poésie non pas parce que c'est joli. On lit et on écrit de la poésie parce que l'on fait partie de l'humanité, et que l'humanité est faite de passions. La médecine, le commerce, le droit, l'industrie sont de nobles poursuites et sont nécessaires pour assurer la vie. Mais la poésie, la beauté, l'amour, l'aventure, c'est en fait pour cela qu'on vit. Pour citer Whitman : « Ô moi ! Ô la vie ! Tant de questions qui m'assaillent sans cesse, ces interminables cortèges d'incroyants, ces cités peuplées de sots. Qu'y a-t-il de bon en cela ? Ô moi ! Ô la vie ! ». Réponse : que tu es ici, que la vie existe, et l'identité. Que le prodigieux spectacle continue et que tu peux y apporter ta rime. Que le prodigieux spectacle continue et que tu peux y apporter ta rime... Quelle sera votre rime ?

Introduction à la poésie réalisée par le célèbre professeur Keating dans le film
Le Cercle des poètes disparus (Peter Weir, 1989).