

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Hélène CARRE

Le 17 novembre 2021

La place des émotions dans l'avancée des savoirs littéraires en classe : le cas de l'enseignement de textes de théâtre tragique en lycées professionnels agricoles

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Patrice VENTURINI et Cécile GARDIES

Jury

Mme Ana DIAS -CHIARUTTINI, Rapporteur

M. Jean-Louis DUFAYS, Rapporteur

Mme Nathalie BLANC, Examinatrice

Mme Ingrid VERSCHEURE, Examinatrice

M. Patrice VENTURINI, Directeur de thèse

Mme Cécile GARDIÈS, Co-directrice de thèse

THÈSE

Présentée pour obtenir le grade
de Docteur en Sciences de l'Éducation
à l'Université Toulouse – Jean Jaurès
par

Hélène CARRE
Le 17 novembre

Sous la co-direction de
Patrice Venturini et Cécile Gardiès

La place des émotions dans l'avancée des savoirs littéraires en classe : le cas de l'enseignement de textes de théâtre tragique en lycées professionnels agricoles

Membres du jury :

Nathalie BLANC, Professeure des Universités, Université Paul Valéry, Montpellier 3,
examinatrice.

Ana DIAS-CHIARUTTINI, Professeure des Universités, Université Côte d'Azur,
Rapporteuse,

Jean-Louis DUFAYS, Professeur des Universités, Université catholique de Louvain
rapporteur.

Cécile GARDIES, Professeure des Universités, Université de Toulouse – Jean Jaurès, co-
directrice.

Patrice VENTURINI, Professeur des Universités émérite, Université de Toulouse – Jean
Jaurès, co-directeur.

Ingrid VERSCHEURE, MCF HDR, Université de Toulouse – Jean Jaurès, examinatrice.

Remerciements

Un grand merci à mon directeur de thèse Patrice Venturini et à ma directrice de thèse Cécile Gardiès, pour leur disponibilité sans faille, leur exigence, leur accompagnement et leur confiance qui ont contribué à faire de ces années de travail un temps à la fois studieux et plaisant. Avec tact, ils ont su me conduire toujours un peu plus loin. Ce travail est le fruit de nos rencontres, collaborations et discussions.

Je remercie les membres du jury, Madame Nathalie Blanc, Madame Ana Dias-Chiaruttini, Monsieur Jean-Louis Dufays et Madame Ingrid Verscheure pour m'avoir fait l'honneur de leur participation, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour mon travail, pour les conseils qu'ils sauront me prodiguer en vue de la suite.

Ce travail a largement profité des conseils et encouragements que j'ai pu recevoir de Madame Nathalie Blanc et de Madame Claudine Garcia -Debanc lors du comité de thèse, je tiens à les remercier.

J'adresse une réelle gratitude aux deux enseignantes et leurs élèves qui m'ont accueillie avec enthousiasme et générosité.

Un grand merci à Madame Patricia Mazoyer, Inspectrice de Lettres, pour sa confiance et ses conseils lors de mon parcours professionnel, je lui dois beaucoup.

J'adresse de sincères remerciements à tous les membres du séminaire ACD PC de Toulouse tant pour les échanges toujours fructueux et bienveillants que pour leurs conseils.

Merci à Laurent pour son dépannage 24 / 24 en informatique et pour son soutien.

Merci à Dominique pour son aide à la mise en forme de la bibliographie.

Merci à Laure, Agnès et Nina pour leurs encouragements, leurs conseils et les discussions toujours riches.

Je remercie tous mes amis et amies qui ont cru en moi, qui m'ont soutenue durant ces années : Monique, Sophie, Maryline, Marc, Sylvie, Dienaba, Evelyne, Gérard, Marie-Françoise, Gérard, Sylvie, Marie, Jean-Pierre, Lydie, Marie-Pierre, Alexandra, Véronique, Virginie, Colette, Philippe et tous les autres.

A tous les élèves que j'ai eus en cours et qui, par leur investissement, leurs discussions, leur confiance mais aussi-parfois leurs agacements- m'ont enseigné mon métier.

Merci à Mathieu, mon frère de cœur pour sa présence joyeuse et ce en dépit de la distance.

Merci à ma sœur Marie pour son entrain, sa confiance et à Samy pour son permanent sourire.

Un grand merci à Francis pour m'avoir exhortée à aller toujours plus loin.

Et surtout une énorme gratitude à l'adresse de mes enfants Flavien, à sa compagne Sabina, ainsi qu'à Florie-Anne qui ont su m'accompagner, me soutenir. Merci pour la confiance qu'ils m'accordent au quotidien.

Je n'oublie pas mes deux chers disparus Anna, ma mère et Claude, l'ami lumineux, qui m'ont eux aussi accompagnée durant ces années.

*« Il ne suffit pas qu'un sol soit riche,
encore faut-il qu'il soit remué, retourné, et ensemené ».*

Sylvie Germain, Immensités (1993)

Je dédie ce travail à Flavien et Florie-Anne,
les deux lumières qui éclairent mon chemin de vie.

Sommaire

Sommaire	1
Introduction.....	4
Première partie : cadre théorique.....	8
Chapitre 1 : les savoirs sur les émotions et leurs références	10
1. L'émotion : expression de l'intime	12
2. L'émotion : expression collective et sociale	19
3. Pour une définition des émotions	24
4 La part des émotions dans les apprentissages	26
Synthèse	42
Chapitre 2 : savoirs sur les textes littéraires et leurs références	44
1. Approche épistémologique du texte littéraire de théâtre	48
2. Didactique des textes littéraires	58
3. Approche institutionnelle	67
4. Émotion et texte littéraire	82
Synthèse	86
Chapitre 3 : transposition didactique et théorie de l'action conjointe en didactique	88
1. La transposition didactique	89
2. La théorie de l'action didactique considérée comme conjointe	100
Synthèse	107
Chapitre 4 : problématique et questions de recherche.....	110
Deuxième partie : méthodologie.....	116
Chapitre 5 : méthodologie de la recherche	118
1. Contexte général: enseignement du français dans des classes de l'enseignement agricole	119

2. La collecte des données	123
3. La transcription des données	129
4. La structuration des données	130
5. Identification des émotions dans les JD à analyser.....	137
6 Analyse des jeux élémentaires, des jeux didactiques et de la séance	150
7- Schéma récapitulatif de l'ensemble de la méthode d'investigation utilisée .	153
Troisième partie : étude empirique.....	156
Chapitre 6 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E1	158
1. L'analyse de la pièce.....	160
2. L'enseignement et l'étude de la pièce	168
3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions	172
4. Analyse des jeux didactiques	190
5 Bilan global des analyses de la séance de E1.....	310
Chapitre 7 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E2	326
1. L'analyse de la pièce.....	327
2. L'enseignement et l'étude de la pièce	333
3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions	337
4 Analyse des jeux didactiques	353
5 Bilan global des analyses de la séance de E2.....	434
Chapitre 8 : réponses aux questions de recherche	444
Quatrième partie : discussion, perspectives et conclusion générale	452
Chapitre 9 : discussion, perspectives et conclusion	454
1 Discussion de la méthode d'investigation utilisée	455
2 Discussion des résultats :	459
3 Prolongements pour la recherche	463
4 En prolongement, une implication des résultats quant à la formation des enseignants.....	464
5 Conclusion générale	466

Cinquième partie : bibliographie.....	470
Sixième partie : annexes.....	486
Annexe 1 : guides d’entretiens.....	487
Annexe 2 : documents concernant E 1.....	491
Annexe 3 : documents concernant E2	530
Annexe 4 : Les analyses lexicales	558
Table des tableaux	577
Table des figures.....	580
Table des extraits	582
Table des matières.....	586

Introduction

La lecture ou l'écoute de textes peut émouvoir le lecteur, provoquer des réactions diverses selon ce que ce texte fait surgir en lui. Alors que j'étais enseignante de lettres, il m'est parfois arrivé de buter sur le dispositif à mettre en place, sur les activités les plus adaptées afin de permettre aux élèves d'appréhender et d'apprécier un texte littéraire. Je me suis aperçue que si je quittais un moment le sentier rassurant des seuls savoirs à enseigner pour aller sur un chemin de traverse qui permettait aux élèves de lire à haute voix le texte, d'imaginer l'état dans lequel pouvait être par exemple le personnage ou de rendre au mieux l'ambiance du récit, ils parvenaient à mieux appréhender un sens global sur lequel nous pouvions revenir au fil de l'étude, les savoirs trouvaient alors tout leur sens. Je percevais l'importance de l'émotion pour interpréter un texte sans pour autant parvenir à permettre sa verbalisation, sans pouvoir l'utiliser pour l'adosser aux savoirs de la discipline. S'il ne viendrait à l'idée de personne de nier l'importance des émotions dans notre vie, dans nos décisions et parfois nos actions, que faire des émotions lorsqu'elles surgissent dans la classe ? Peuvent-elles être prises en compte dans l'enseignement pour faire avancer les savoirs et comment le faire ? On peut trouver là un questionnement ancien qui est le terreau qui a permis ce travail de recherche.

Les textes de théâtre, dès leur origine, ont été créés pour faire surgir des émotions et pour éduquer, notamment des émotions collectives ressenties par une foule appartenant à une même culture, le théâtre relevant même ainsi d'une fonction civique et morale. Le lien entre émotion et éducation a donc été fait très tôt. L'émotion bien que personnelle et subjective ne doit pas pour autant empêcher d'aller vers une lecture savante et commune du texte. L'étude d'un texte littéraire requiert des savoirs précis sur la langue, la stylistique et demande également des connaissances sur l'auteur, le courant littéraire mais Mazauric (2004) a mis en garde contre la tentation de ne faire de l'enseignement des textes littéraires qu'une seule connaissance des savoirs et précise que cet enseignement sert aussi des capacités lectorales qui permettent un regard réflexif sur soi, sur le monde environnant.

Les élèves des lycées agricoles ont choisi ces établissements souvent pour les filières et donc les disciplines professionnelles. Pourtant les épreuves d'examen ont des exigences en termes de savoirs et l'enseignement du français outre ces savoirs, vise aussi à leur faire apprécier la littérature. Forte de ces constats, il n'en reste pas moins que même si je reste persuadée que la prise en compte des émotions est une piste pour favoriser l'engagement des élèves dans l'étude des textes littéraires, je me suis trouvée à peu près aussi démunie,

alors que je suis devenue formatrice, pour former mes collègues sur cette prise en compte, que pour enseigner avec cette démarche quand j'étais enseignante. Toutes ces interrogations et ces doutes sont aussi à l'origine de cette recherche doctorale.

Désormais la place du subjectif dans la lecture des textes littéraires en classe fait consensus, il est admis que l'enseignement des textes prend en compte la lecture et donc l'expérience singulière d'un sujet lecteur qui rencontre un texte. Les prescriptions ont intégré la nécessité d'une réception subjective sans pour autant que sa déclinaison en classe ne soit évidente même si des recherches récentes tendent à éclairer cet objet.

Notre travail vise à observer l'enseignement de deux textes de théâtre contemporain dans deux classes de terminales professionnelles de deux lycées agricoles. Il s'agit d'examiner la place des émotions dans les études de texte de théâtre, parce qu'ils sont susceptibles de générer peut-être plus que d'autres genres littéraires, des émotions individuelles et collectives dans la classe, notre travail vise à observer l'enseignement de deux textes de théâtre tragique contemporain et la place qu'elles y occupent.

Pour mener cette étude nous nous appuyons, dans une première partie, sur un ensemble conceptuel comportant trois axes qui constituent l'objet de la première partie. Le premier axe : les savoirs des émotions et leurs références (chapitre 1) nous permet de présenter l'émotion comme étant à la fois individuelle et collective, de voir le lien qui l'unit à la cognition pour en stabiliser une définition. Le deuxième axe est consacré à l'enseignement des textes littéraires tel qu'étudié par Langlade (2004, 2014), Rouxel (2011), Dufays (2011, 2013, 2014), Ahr (2013), (chapitre 2). Il s'appuie sur les résultats des chercheurs qui considèrent que toute lecture en classe est à la fois une expérience singulière mais aussi collective. Le rôle de l'émotion est ainsi mis en évidence dans la lecture. Pour pouvoir observer la transposition didactique des savoirs de la discipline lors d'étude de textes de théâtre en classe, le troisième axe s'inscrit dans les travaux de théorisation de l'action didactique, considérée comme conjointe (chapitre 3) telle que présentée par Sensevy, Mercier (2007), Schubauer-Leoni et, Leutenegger (2002) ; Amade-Escot et Venturini (2009). Nos analyses se font sur différentes échelles de temps qui se situent à différents niveaux : macroscopique, mésoscopique, microscopique et deux niveaux intermédiaires, échelles que nous avons emprunté à la didactique de la physique (Venturini et Tiberghien, 2018). Nous empruntons à ces chercheurs les descripteurs que sont la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse afin de comprendre ce qui se passe dans les situations d'étude et d'enseignement lors des séances observées.

Les outils précédents, associés aux lectures sur nos trois axes conceptuels, nous ont permis d'explicitier la problématique de la prise en compte de l'émotion dans l'avancée des savoirs dans l'enseignement de textes de théâtre puis de formuler nos questions de recherche (chapitre 4) et d'achever la première partie de ce travail.

La seconde partie de ce travail est consacrée à la présentation de la méthodologie de la recherche. Nous exposons le dispositif mis en place (chapitre 5), où nous précisons comment nous avons constitué notre recueil de données (un corpus primaire et un corpus secondaire) puis comment nous l'avons transcrit en empruntant cette partie de la méthodologie aux travaux de l'école genevoise notamment ceux de Leutenegger (2000, 2001, 2003) puis structuré en jeux didactiques et jeux didactiques élémentaires Sensevy, (2007) ; Venturini et Tiberghien (2018). Nous reprenons la classification de la nature des émotions schématisée par la roue créée par Plutchik (1980) puis nous utilisons les indicateurs de Mazietti et Sander (2015) pour attester leur présence.

La troisième partie présente l'étude empirique des séances de E1 (chapitre 6) et de E2 (chapitre 7) puis nous formulons la conclusion de la partie empirique en répondant aux questions de recherche (chapitre 8).

La quatrième partie propose une discussion, des perspectives qu'elle permet d'ouvrir, à savoir des pistes de recherche et des prolongements possibles pour la formation des enseignants sur la réception émotionnelle des œuvres littéraires et présente une conclusion générale à ce travail.

La cinquième partie est consacrée à la bibliographie.

La sixième partie présente les annexes.

Comme annoncé plus haut, nous présentons maintenant l'ensemble conceptuel mobilisé dans notre étude, qui constitue la première partie de ce document.

Première partie : cadre théorique

La partie I est composée de trois chapitres qui précisent nos ancrages théoriques.

Dans le chapitre 1 nous reprenons, après un rapide historique de l'évolution de ce concept, ce qui dans l'émotion peut être mis en lien avec l'apprentissage, ce qui nous conduit à préciser la définition que nous retenons dans ce travail. Deux points fondamentaux sont soulignés, à savoir la dimension individuelle et collective de l'émotion et son lien avec la cognition.

Le chapitre 2 expose, dans un contexte général de changements, tant des définitions que des contenus à enseigner en lettres et ce qu'est aujourd'hui la lecture littéraire d'un texte. Nous précisons en suivant les caractéristiques du texte de théâtre qui affiche, et ce depuis ses origines, l'émotion comme étant inscrite dans ce genre littéraire. Le lien entre lecture de texte et émotion est alors développé, de même que le rôle de l'individuel et du collectif dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

Le chapitre 3 est consacré à la présentation de la transposition didactique et de l'action didactique considérée comme conjointe telles qu'elles sont définies dans la littérature scientifique. Nous utilisons d'autres outils de description à savoir le triplet des genèses : mésogenèse, chronogenèse, topogenèse qui permettent d'observer les interactions en classe en lien avec le savoir travaillé et le double système de descripteurs du quadruplet : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser « *pour rendre compte des modalités de construction de savoir en classe* » (Sensevy, 2007, p.29).

Chapitre 1 : les savoirs sur les émotions et leurs références

S'il peut sembler difficile de spécifier ce qu'est l'émotion, cela tient, non à ce qu'il n'existe pas de définitions, mais plutôt à ce qu'il s'agit là d'un concept complexe qui, s'il est utilisé dans la vie quotidienne dans un sens commun, revêt différentes acceptions d'un point de vue scientifique.

Les historiens qui observent les fonctions de l'émotion depuis l'antiquité, avancent qu'elle régit des pratiques sociales normées par la société. Pour eux, l'émotion permet le partage de normes et de valeurs entre individus dans une société donnée.

Pour la biologie, l'émotion est un processus qui vient interrompre le cours du quotidien, provoquant des réactions physiologiques et comportementales qui permettent une adaptation physique à l'événement subi. Le concept d'émotion met en jeu différents processus. Certains sont immédiatement repérables (processus physiologiques), tel le sentiment subjectif de l'émotion correspondant au ressenti spécifique d'émotions données ou les manifestations physiologiques, les expressions faciales et vocales (se sentir en colère, se sentir joyeux...). En revanche d'autres sont inconscients, ou partiellement inconscients comme celui de l'évaluation de la situation, processus décisif dans la survenue de l'émotion. La biologie cherche ainsi à comprendre comment les réactions physiologiques interfèrent avec la gestion sociale des émotions.

Pour certains psychologues ayant une approche cognitive, c'est la part intime et individuelle de l'émotion qui permet une évaluation subjective, car pour eux le sujet réagit selon ce qu'il comprend de la situation vécue dans un instant et un contexte donnés. Autrement dit, l'émotion peut être appréhendée comme un élément de compréhension des réactions du sujet dans les situations sociales.

Des sociologues avancent que l'émotion peut aussi être le fruit de l'éducation, de la culture, de l'appartenance à un groupe social. Elle est, dans ce cas, la conséquence de connaissances acquises par la socialisation. Elle est liée au contexte dans lequel elle émerge, elle est aussi en interrelation avec la culture et le vécu du sujet. L'intériorisation d'éléments de culture fait que la réponse émotionnelle face à une situation donnée est automatique et fonction de l'interprétation de cette situation au regard de valeurs ou de références culturelles du sujet. Ceci explique, de manière différente mais complémentaire par rapport à l'approche individuelle que, pour une même situation, l'émotion ne soit pas la même d'une culture à l'autre. De manière plus précise, l'approche sociale de l'émotion permet de saisir le sens et les fonctions qu'elle remplit pour une société.

Ce premier panorama rapide nous amène à distinguer plusieurs dimensions dans le concept d'émotion et notamment des dimensions individuelles et collectives. Dans la dimension individuelle on trouve une composante évaluative et cognitive, en lien avec l'intime. Dans la dimension collective on relève une composante sociale. Les émotions permettent donc selon les événements ou situations rencontrées l'expérience de l'intime et/ou du collectif.

Nous commençons ainsi à approcher l'émotion du point de vue de l'expression de l'intime (1), puis comme expression du collectif. Nous verrons ensuite en quoi l'émotion est également une construction sociale (2). Ces trois premiers points de vue nous amèneront à proposer les éléments d'une définition scientifique de l'émotion (3). Puis à partir de la séparation questionnée entre émotion et cognition, nous aborderons la part des émotions dans le processus d'apprentissage (4).

Nous commençons donc par l'émotion en tant qu'expression de l'intime, c'est-à-dire sa composante individuelle et privée et sa composante cognitive face à une situation.

1. L'émotion : expression de l'intime

1.1 L'émotion comme réponse individuelle à un événement

Un rapide parcours historique du XIX^{ème} siècle à nos jours permet de comprendre l'évolution du concept d'émotion. Il s'agit pour nous, à partir des principaux courants de pensée, de montrer comment ces recherches ont pu permettre un rapprochement par étapes entre émotion et cognition. Nous présentons les apports au concept d'émotion de chacune des approches théoriques mobilisées.

Darwin, le naturaliste, introduit la réflexion sur l'émotion en la définissant comme étant commune à l'homme et à l'animal, le titre même de son essai : *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* est explicite. Il lui attribue une fonction adaptative au milieu de vie ; il avance que « *l'immense majorité des mouvements expressifs, et les plus importants, sont [...] innés ou héréditaires. [...] Ils ont été accomplis volontairement dans un but déterminé, soit pour échapper à quelque danger, soit pour soulager quelque douleur ou satisfaire quelque plaisir* » (Darwin, 1890, p. 379). Pour lui, l'émotion est une réponse automatique à un événement extérieur, elle a une fonction de survie et d'adaptation au milieu. Il définit les émotions comme étant des traces anciennes de cette nécessité de

survie (tant de l'animal que de l'homme) et il indique qu'elles continuent à surgir dans des circonstances similaires (même si celles-ci ne sont pas forcément une mise en danger de l'existence). Il considère que même s'il s'agit d'une réponse rapide et quasi automatique, il y a bien perception d'un danger ou d'un plaisir, ce qui sous-entend, selon nous, un début d'évaluation cognitive.

James (1890), psychologue, ajoute à l'approche de Darwin la question de la gestion de la réponse à ces émotions au-delà de la réaction physiologique. Il avance ainsi que l'émotion se traduit d'abord par la survenue de changements corporels, ceux-ci induisant selon lui l'expérience de l'émotion. Il précise que le corps répond de manière préprogrammée et donc inconsciente à des changements extérieurs qui peuvent affecter sa survie ; comme Darwin, il défend l'idée que l'émotion est une réponse adaptative.

Cette conception sera contestée par Cannon, physiologiste, dans les années 1920, lequel ne nie pas la coexistence des changements corporels et de *l'expérience émotionnelle subjective* ; toutefois, par des expériences, il a pu faire le constat que les émotions existent, quand bien même les réactions physiologiques sont empêchées, par exemple par une défaillance physique.

En fait, au-delà de ce désaccord entre ces deux scientifiques pour ce qui est de savoir qui de l'émotion ou de la réaction corporelle est première, la controverse a permis l'arrivée de la théorie cognitive dans le champ de recherche de l'émotion. En effet, pour les psychologues Lazarus et Arnold, l'émotion ressentie est induite par la signification donnée par l'individu à la situation dans laquelle il se trouve. Aussi, ils introduisent dans les années 1960-1966, le concept d'« *appraisal* » que l'on peut traduire par évaluation cognitive.

Dans les années 1990 le neuroscientifique Damasio confirme les approches de Cannon, Arnold et Lazarus en démontrant également, par diverses expériences, l'importance du thalamus lors du surgissement d'une émotion. Il atteste ainsi que les changements physiologiques sont les conséquences de l'émotion et non l'origine. Les débats (entre les conceptions de James et de Cannon) qui portaient à l'origine sur l'ordre entre manifestations biologiques et émotionnelles a permis surtout de montrer que l'émotion est déclenchée par un stimulus extérieur et se traduit par des manifestations extérieures. L'émotion est donc selon ce point de vue, un processus complexe qui implique une évaluation par l'individu de ce qui déclenche l'émotion afin qu'il se prépare à l'action. L'émotion peut alors s'observer dans un premier temps par l'arrêt de l'action. Cette

réponse peut être physiologique et/ou comportementale, et représente une adaptation de l'individu à la situation. Ces résultats questionnent la maîtrise possible par l'individu de son émotion et de la réponse qu'il en fait. Ceci nous amène à préciser en quoi l'émotion est une expérience individuelle, une expression de l'intime et avant cela ce que nous entendons par expérience.

Conformément à l'étymologie latine *experientia*, faire l'essai de, le terme expérience désigne la connaissance des choses et des êtres acquise de manière volontaire ou non, par l'usage de la vie, la confrontation avec la réalité ou par la longue pratique d'une activité. L'expérience peut être entendue comme l'ensemble des connaissances accessibles par le vécu d'une situation faite par un sujet.

1.2 L'émotion, une expérience individuelle

Pour désigner l'émotion au sens d'un trouble ressenti par l'individu ou ce que Damasio nomme « *un état du corps* », (2003, p. 297), l'époque médiévale utilise de nombreux termes selon l'intensité et la caractéristique du trouble ressenti. Le mot même d'émotion n'apparaît qu'au XV^{ème} siècle, jusqu'alors nous trouvons un certain nombre de termes tels « *passio, affectus, affectio, motus animi, inclinatio [...]. Tous ces mots seront unifiés en tant que mouvement de l'âme, première définition unitive de l'émotion médiévale* » (Ibid., p. 133). Mais, l'émotion désigne alors un mouvement d'émoi voire de révolte ou d'insurrection de la population. Cette acception apparaît d'ailleurs dans le dictionnaire de l'Académie française, qui définit l'émotion, en 1798 et dans sa version de 1835, comme « *un mouvement excité dans les humeurs, dans l'économie* » (p. 2004), on trouve également la définition suivante : « *une agitation populaire qui précède une sédition, disposition au soulèvement, à la révolte* » (Ibid.). La composante intime de l'émotion n'apparaît qu'au XVI^{ème} siècle où l'acception du mot prend une dénotation plus privée, « *la nouveauté est claire : accorder une image à l'affect pour mieux le saisir, le fixer, le désigner en le matérialisant. Le mot s'approfondit encore, se complique même au XVII^{ème} siècle, suggérant un mouvement « intérieur », cette fois dénué de repère physique* » (Corbin et al., 2016a, p. 216). Le dictionnaire de l'Académie française de 1835 donne, lui aussi, une signification plus individuelle : « *agitation causée dans l'âme par quelque passion* » (p. 2004). Ce sens reste toutefois second, le premier désignant toujours une agitation populaire. Le Dictionnaire étymologique actuel de la langue française d'Émile Littré conserve dans sa définition la composante intime et personnelle à l'individu en précisant que l'émotion est

un « *mouvement moral qui trouble et agite, et qui se produit sous l'empire d'une idée, d'un spectacle, d'une contradiction, et quelquefois spontanément sous l'influence d'une perturbation nerveuse, comme cela a lieu quelquefois dans l'hypocondrie* » (p. 2004). Ce sens reste donc d'actualité puisque retrouvé en des termes comparables dans un dictionnaire courant : « *état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques* » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009, p. 2009).

Si le mot émotion est tardivement apparu dans les dictionnaires, il désigne dès son introduction un processus qui vient rompre le cours normal des choses que vit l'individu, notamment par l'interruption de l'action comme l'avaient introduit les biologistes et physiologistes, mais si l'émotion est propre à chaque individu, elle se révèle dans son rapport aux situations ou événements extérieurs. « *Si la tendance à l'action est suffisamment activée, un ensemble de réponses émotionnelles sont alors déclenchées. Il peut s'agir de changements physiologiques [...], expressifs [...], comportementaux [...] ou cognitifs [...]. Toutes ces composantes ne sont pas toujours activées [...]. Enfin, la dernière facette est le sentiment subjectif. Il s'agit de la coloration subjective de l'expérience par l'émotion* » (Philippot, 2007, p. 3). L'émotion est un état du corps résultant d'un changement qu'elle communique à l'individu et à son entourage de façon plus ou moins visible (pâleur, tremblement, accélération du rythme cardiaque...) ; elle sera suivie d'un comportement qui permet une adaptation à la situation qui est à l'origine de cette émotion, ce qui permet de parler d'adaptation au milieu physique. Sander et Scherer précisent, « *[qu']il semble donc qu'un des facteurs clés dans le déclenchement et la différenciation des émotions, soit, non pas l'événement en tant que tel ou ses caractéristiques objectives, mais plutôt la signification subjective de cet événement pour un individu donné à un instant particulier* » (2019, p. 17). Ainsi, lors des changements induits par une émotion, la réponse apportée par l'individu est personnelle puisque l'évaluation faite de la situation est celle d'un individu singulier dans une situation précise. « *Les émotions dans leurs manifestations internes, comme états subjectifs, et externes, comme expressions observables, sont des processus situés qui s'inscrivent dans une situation donnée dont le sens est propre à chaque personne* » (Cuisinier, Pons, 2011, p. 3). Le neurologue Damasio fait une distinction en choisissant d'appeler « *sentiment* » l'expression privée d'une émotion qui elle, désigne les réponses publiquement observables. « *Les émotions et les sentiments d'émotions sont respectivement le début et le terme d'une progression, mais le caractère relativement public*

des émotions et l'aspect complètement privé des sentiments qui en découlent montrent bien que les mécanismes situés tout au long de ce continu sont extrêmement différents » (2002, p. 60). Ce constat est partagé par Cahour (2011) ; en effet, pour lui, l'émotion est une expérience strictement personnelle et intime, elle dépend de ce qu'est l'individu dans sa dimension psychique, réflexive et de son analyse de la situation spécifique qu'il est en train de vivre et donc du sens qu'il lui attribue.

Dans cette approche individuelle de l'émotion, l'individu a une première évaluation de la situation laquelle entraîne des réactions physiologiques, comportementales et subjectives. Face à une situation inédite et perturbante, le sujet a conscience que celle-ci peut avoir des conséquences (positives ou négatives), il suspend alors ce qui était en cours pour être entièrement tendu vers cette situation et pour produire une réponse adaptée, pour lui dans cette situation, à ce moment (Derouesné, 2011). L'émotion est donc une expérience individuelle intime, singulière qui se fait dans un temps défini et dans une situation donnée liée à l'environnement dans lequel est l'individu. Elle apparaît comme une émergence qui concrétise un état provoqué par une stimulation extérieure. *« Toute la complexité de l'émotion en tant que processus bio-physio-psychologique semble tenir à l'appréhension singulière et subjective de la situation. Ceci est d'une importance fondamentale car il implique que la réalité de l'émotion et de son émergence pour un sujet se constitue fondamentalement dans l'expérience vécue et dans une situation de soi émergente instantanée* » (Claudon et Werber, 2009, p. 65). Ici l'expression *« l'appréhension singulière et subjective de la situation »* renvoie à une évaluation personnelle du sujet qui interprète ce qui se passe, la conséquence étant l'interruption du cours normal de ce qu'il vit, ce qui lui permet ensuite de donner une signification à cette expérience. On perçoit alors l'émergence de la composante cognitive pour l'individu face à une situation inhabituelle et déroutante. Nous précisons donc en suivant ce que recouvre la composante cognitive dans le cas de l'émotion.

1.3 La composante cognitive de l'émotion face à une situation

Le lien que fait Damasio entre émotion et cognition était déjà présent dans les théories antérieures, notamment celle de Darwin. Pour le mettre en évidence, il avance qu'en effet, *« à première vue, il n'y a rien de spécifiquement humain dans les émotions, puisqu'il est clair que bon nombre de créatures non humaines ont pléthore d'émotions ; [la] manière dont les émotions ont fini par se conjuguer aux idées, valeurs, principes et jugements complexes dont*

seuls les humains sont capables a quelque chose de tout à fait spécifique ; c'est cette conjonction qui nous donne l'impression légitime que l'émotion humaine est spéciale » (2002, p. 43). Ainsi, si la première fonction de l'émotion est une réaction à un événement qui surgit, la seconde fonction permet ce qu'il appelle « *la régulation de l'état interne de l'organisme de telle sorte qu'il puisse être prêt pour la réaction spécifique* » (Ibid., p. 61). Autrement dit, il introduit la nécessité de prendre en compte une réflexion et non plus uniquement une adaptation immédiate.

Cette conception sera partagée par Dantzer (1998), un neurobiologiste qui a longuement étudié le comportement animal en le comparant à l'homme. Reprenant, lui aussi la conception de Darwin, il constate que les émotions qui existent chez l'homme, et ce dans toutes les cultures, comme chez l'animal, ont vraisemblablement des fonctions de survie mais aussi d'adaptation du sujet dans le monde dans lequel il vit. Il ajoute qu'elles ont également une fonction de signal et de communication car en observant l'autre et essentiellement les modifications que les émotions entraînent chez lui, il est possible de percevoir des indices de l'état émotionnel de l'individu et les conséquences potentielles. Ce constat est partagé par les psychologues Sander et Scherer, pour eux, « *les émotions sont des réponses quasi systématiques. Elles ne sont pas totalement libres de s'enclencher ou de s'arrêter comme elles le veulent, mais n'exécutent pas aveuglément de simples chaînes de stimulus-réponse non plus. [...] L'organisme peut choisir à partir de plusieurs réponses possibles celle à donner à un événement particulier* » (2019, p. 192-193).

Cette approche comparant les réactions aux émotions chez l'homme et chez l'animal amène à catégoriser les émotions en fonction de la manière de réagir à l'environnement. Ainsi les neuroscientifiques distinguent les émotions primaires qui engendrent des réactions de type fuite, attaque... et des émotions secondaires plus conscientes et qui permettent une certaine maîtrise des réactions corporelles. Autrement dit, la réponse donnée est consciente. Des chercheurs ont appelé ces émotions telles qu'évoquées par Darwin, primaires parce qu'elles ont pour conséquence une réaction immédiate, elles sont surtout de l'ordre de l'action. Ces émotions primaires désignent la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût. « *Quand une signification émotionnelle est activée, l'organisme réagit immédiatement et dans toutes ses composantes pour faire face au défi que constitue le caractère émotionnel de la situation. Il peut s'agir d'une opportunité à saisir, d'un danger à éviter, d'un obstacle à détruire. Quoi qu'il en soit, notre organisme se prépare à interagir d'une certaine manière avec son environnement : fuir, se cacher, aller vers, aller*

contre, etc. » (Philippot, 2007, p. 2). Les émotions secondaires (de huit à douze selon les chercheurs) résultent de mélanges des émotions primaires. Elles sont associées à une évaluation cognitive.

Cette distinction est également celle faite par Plutchik (2001) et schématisée par la roue présentée en suivant. Il va plus loin en proposant une combinaison d'émotions primaires qui lui permettent de repérer les émotions selon les degrés d'intensité par exemple contrariété, rage, colère, agressivité. Nous reprenons cette classification qui intègre un nombre conséquent d'émotions.

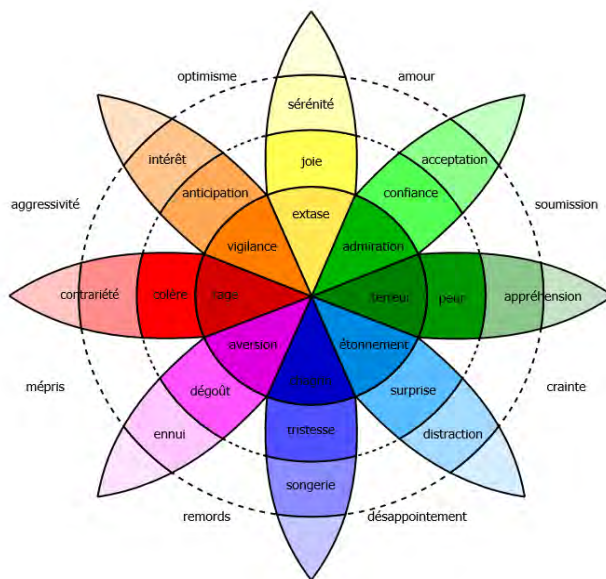


Figure 1 : *The nature of Emotions, Plutchik, 2001, p. 344*

Cette roue a permis à son auteur de classer les émotions. Comme Darwin, il a admis que les émotions de base étaient une réaction purement biologique pour faciliter l'adaptation (de l'homme et de l'animal). Selon lui les émotions se manifestent à divers degrés ce qui l'a amené à créer une roue afin d'illustrer ces nuances. Selon cet auteur, les émotions secondaires sont issues de la conjugaison de deux émotions primaires.

Dans tous ces cas, l'émotion est une réaction qui se manifeste lorsqu'il existe une inadaptation, ne serait-ce que momentanée, à l'environnement. L'évaluation d'une émotion étant subjective, ceci explique que pour une même situation, deux individus peuvent avoir une évaluation, une émotion et donc une réaction différente.

Mazzietti et Sander (2015), à la suite de Scherer (1984, 2019), relèvent différentes composantes de l'émotion pour l'évaluer, à savoir : la nouveauté, la valence, le rapport aux

but, le potentiel de maîtrise et l'accord avec les normes pour l'individu de l'événement ayant suscité cette émotion. Les critères sont les suivants :

- L'évaluation de la pertinence de l'événement qui détermine son importance pour l'individu.
- L'évaluation de l'implication de l'individu à l'événement à court et moyen terme.
- L'évaluation du potentiel de maîtrise de l'individu qui détermine sa capacité à s'adapter à l'événement, à y faire face.
- L'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux standards internes de l'individu.

Cette évaluation de la situation et de ses probables conséquences, ainsi que l'appréciation par l'individu de sa capacité à s'adapter ou à réagir à une situation inattendue voire déstabilisante témoigne de l'importance de l'évaluation de la situation, du jugement qu'elle peut avoir sur le sujet. Autrement dit, ce n'est pas l'événement lui-même qui est déterminant pour l'émotion mais les conséquences évaluées par le sujet. L'émotion est donc la résultante d'une évaluation personnelle consciente ou inconsciente d'un sujet, renvoyant ainsi à la dimension cognitive.

Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) avancent la notion de méta émotion c'est à dire la capacité d'un individu non seulement à reconnaître mais surtout à contrôler ses émotions parce qu'il sait les incidences qu'elles peuvent avoir.

La composante cognitive de l'émotion, c'est à dire l'évaluation de la situation par le sujet qui va provoquer l'émotion, si elle permet d'appréhender les mécanismes internes à l'individu en réaction à un événement extérieur, ne permet pas de saisir le rôle important de l'environnement culturel et des interactions avec autrui dans ce phénomène. C'est donc pour aborder cette dimension de l'émotion que nous étudions dans un premier temps l'émotion en tant qu'expression collective puis dans un deuxième temps en tant qu'expression sociale pour terminer sur les fonctions de l'émotion.

2. L'émotion : expression collective et sociale

L'expression collective des émotions se manifeste lorsque l'individu est confronté aux autres ce qui renvoie également à la dimension sociale autrement dit à la confrontation de l'individu à une forme d'expression publique. Même si historiquement c'est la

dimension individuelle qui prédomine et ce dès l'antiquité grecque, où « *les émotions tiennent une place de choix dans le déroulement de la vie civique. En trois domaines, au moins, elles jouent un rôle décisif dans la vie de la communauté à l'époque grecque classique : l'assemblée du peuple, le théâtre et les funérailles officielles* » (Corbin et al., 2016a, p. 43). Ainsi, les hommes au pouvoir ont saisi l'importance des émotions pour animer et pour réguler la vie sociale de la cité, comme c'est d'ailleurs le propre du citoyen grec (contrairement au barbare) que de se maîtriser et d'avoir les effusions liées aux émotions au moment où il convient de les donner à voir dans la cité. Le dictionnaire Littré de 1873-1874 met l'accent sur le mouvement et sur l'agitation populaire qui sont associés aux émotions. Cette dimension collective sans exclure la dimension individuelle renvoie cependant à la confrontation du sujet à la fois à son environnement et à autrui. Ce faisant, la dimension collective interroge les émotions en tant qu'expression collective (2.1) mais aussi en tant qu'expression sociale (2.2) et renvoie à la fonction de régulation qu'elle peut avoir pour permettre à l'individu de se situer dans le collectif (2.3).

2.1 L'expression collective

L'émotion collective a ceci de particulier qu'elle est partagée par des individus qui ne se connaissent pas forcément mais qui sont mus par des intérêts communs. L'objet des émotions peut ainsi rassembler des foules. « *La panique, le sentiment fusionnel d'une foule, les émotions nationalistes, révolutionnaires, l'émotion d'une cérémonie sacrée, les sentiments d'appartenance à un groupe ou à une institution, voire les émotions dirigées en groupe contre un autre groupe (le racisme) sont des émotions collectives : des émotions ressenties par les individus mais dont une collectivité est la condition nécessaire. [...] Une autre condition nécessaire de l'expérience d'une émotion collective est que certains des partenaires de l'émotion, de ses co-sujets, restent anonymes pour les autres participants. [...] L'objet de l'émotion doit donc lui-même avoir un statut collectif* » (Livet, 2002, p. 121).

Les émotions collectives sont ainsi des marqueurs des valeurs morales et des normes sociales en cours. Ce partage d'une idéologie signe l'intégration de l'individu dans le collectif, la reconnaissance d'un sujet dans et par le groupe à partir de ses convictions, ses croyances, ses opinions. Mais l'individu conserve une part de jugement personnel qui peut l'éloigner, momentanément ou partiellement de cette idéologie y compris à partir des émotions ressenties qui peuvent venir interroger ou réviser ses propres valeurs. En effet, « *Les émotions comportent aussi une capacité réactive et motivationnelle puisqu'elles nous*

disposent aux révisions qui peuvent réduire le différentiel entre nos attentes implicites et la réalité » (Ibid., p. 148). Que ce soit en suivant l'expression collective ou en s'y opposant, pour confirmer ses valeurs dans le groupe ou contre lui, l'individu doit se positionner, chercher arguments et/ou contre-arguments lui permettant d'affirmer sa place. Ce positionnement amène Livet à insister sur l'importance des émotions comme révélatrices des valeurs. Il affirme que ces modifications potentielles se font au travers des émotions, et en ce sens, il leur reconnaît un rôle fondamental. Le lien entre intime et collectif s'éclaire alors dans la mesure où apprendre des principes, partager des idéaux peut se faire en révisant ou en analysant son jugement. L'émotion en tant que réponse à quelque chose qui vient de l'extérieur, que ce soit la lecture d'un texte, la confrontation à une situation, la réaction à des paroles, est une réponse particulière, en ce sens elle est personnelle, et elle est en même temps une réponse de ce qui constitue notre être social. En effet, « *Les émotions sont toujours liées à un contexte social, fût-il implicite : interactions positives ou négatives entre personnes, parfois entraînement social amplifiant les émotions, comme dans les paniques collectives ou les colères d'une foule, au point d'abolir tout contrôle personnel* » (Encyclopédie Universalis, p. 158). L'émotion est donc la conséquence de l'évaluation de la situation qui sera faite par le sujet, laquelle prend en compte les buts, les valeurs, les capacités qu'il pense avoir, sans omettre l'imprégnation du milieu culturel dans lequel il évolue (Cahour & Lancry 2011, p. 101).

L'émotion permet de percevoir et comprendre un événement ou une situation, de ressentir par diverses manifestations mais aussi compte-tenu des normes et valeurs du sujet, les conséquences possibles.

L'émotion est à la fois une expérience singulière et une expression collective en relation avec l'environnement social et culturel de l'individu. Elle relève donc en partie d'une expression sociale que nous précisons maintenant.

2.2 Expression sociale

Le constat que les mêmes causes ne déclenchent pas les mêmes réactions émotionnelles renforce l'idée qu'émotion et culture de groupe sont intimement liées. Par contre, cette approche va à l'encontre d'une conception biologique de l'émotion puisqu'elle affirme que l'émotion est une construction sociale dont les comportements observables sont la résultante de l'imprégnation du sujet à sa culture. L'émotion serait alors la marque de la soumission plus ou moins consciente à des normes sociales (Lépine 2012). Certaines

émotions sont liées à des croyances et représentations construites dans une société donnée. Autrement dit, l'expression des émotions spécifiques à une culture montre l'appartenance de l'individu au groupe et son adhésion à ses valeurs. Mais l'émotion permet la mise en commun des valeurs au sein de groupes. Si l'importance du collectif dans les émotions paraît un élément significatif dans le sens où elles peuvent se partager lorsque des personnes sont rassemblées, c'est aussi par elles que l'individu les appréhende au travers des normes.

Si les manifestations extérieures de l'émotion peuvent être différentes selon les cultures, pour autant, l'émotion est souvent comparable d'une société à l'autre mais son expression peut être différente. Ainsi, par exemple, la tristesse est souvent liée à une perte importante dans la vie d'un individu. Ce qui change est donc la manifestation visible et extérieure, et non l'émotion elle-même. Ce qui diffère, plus que l'émotion elle-même, ce sont les croyances sociales et culturelles qui relient cette émotion à une représentation collective. L'émotion serait donc à la fois une expression individuelle liée aux aspects cognitifs du sujet, une expression collective et une construction sociale, elle aussi liée aux aspects culturels dans une influence réciproque. Examinons comment ces approches multiples se complètent.

Si l'émotion est à la fois le résultat d'une évaluation cognitive et favorise la cohésion sociale par des imprégnations culturelles et des représentations collectives, le point commun reste que l'arrivée soudaine de l'émotion met en alerte le sujet quant à un événement, provoque des changements physiologiques et/ou comportementaux. Les traits essentiels de l'émotion sont donc sa manifestation corporelle, son effet sur l'attention, son raisonnement induit par la nécessité d'adaptation et son lien aux valeurs, normes et représentations sociales allant jusqu'en faire un construit social.

L'émotion, en plus d'un signe d'appartenance à une culture, est le signe d'une représentation sociale dans la mesure où elle est liée à des valeurs qui ont cours dans la société, et qui sont assimilées par l'individu allant jusqu'à influencer ses réactions et son raisonnement face aux émotions. L'émotion aurait alors plusieurs fonctions que nous développons ci-dessous.

2.3 La fonction de régulation des émotions

Darwin a initié l'étude de la fonction sociale des émotions et cette piste a été reprise dans les années 1980 puis 2000 par différentes équipes de chercheurs notamment Gergen

(1985), Averill (1980) ou Niedenthal (2008) qui ont confirmé que l'émotion a une fonction de régulation des comportements individuels et inter-individuels. « *Cette perspective considère en effet que la plupart des comportements, attitudes, états de l'être humain sont des constructions purement sociales et culturelles (Gergen, 1985). En d'autres termes, les émotions seraient les produits d'une culture donnée qui sont construits par une culture pour cette culture (Niedenthal et al., 2008). Pour les tenants de la perspective socioconstructiviste comme James Averill (1980) les émotions seraient des sortes de scripts applicables, régis par les normes socio-culturelles de référence et qui apparaîtraient de façon transitoire selon l'exigence des situations* » (Nugier, 2009, p. 12). Sander et Scherer précisent que « *la régulation des émotions semble être requise dans un contexte social, où des normes culturelles dictent la nature des échanges interindividuels* » (2019, p. 267). D'autres chercheurs dont Livet (2002) ont avancé que la composante cognitive dans la dimension individuelle des émotions pouvait s'étendre aux groupes. Parce que certaines réactions liées aux émotions sont conditionnées par l'appartenance du sujet à des groupes familiaux ou sociaux, ainsi l'approche socio-constructiviste postule que les émotions dépendent de la culture à laquelle appartient le sujet. Pour eux, l'émotion y est envisagée comme une expression personnelle car elle témoigne de ce que l'individu a intériorisé, plus ou moins consciemment, mais elle témoigne aussi de sa culture et de ses représentations, ce qui conduit le sujet à avoir des réactions émotionnelles préprogrammées, conséquences de ses normes sociales et de ses valeurs, de la culture acquise par imprégnation (Nugier, 2009). De plus, certaines émotions peuvent être une production sociale spécifique à un groupe. L'individu endosse donc des rôles codifiés par l'environnement social qui ferait que dans telle condition, une émotion est autorisée et d'autres non. Par exemple dans certaines cultures, il est important de manifester bruyamment sa douleur lors d'un deuil, dans d'autres on attend de la retenue. L'émotion a ici une fonction d'adaptation au milieu social qui désigne la capacité à se mettre en accord avec le groupe social ou familial auquel on appartient. Et en même temps on peut parler de fonction relationnelle dans la mesure où l'émotion permet parfois de comprendre ce que ressent l'autre. Selon le neuropsychiatre Dérouesné (2011) les fonctions des émotions peuvent être envisagées soit en fonction du rapport que le sujet a avec le monde et on parle alors de fonction intra-individuelle ou dans les relations que les sujets entretiennent entre eux et là il s'agit de fonctions interindividuelles. Quant à la fonction intra-individuelle, on peut dire que face à un événement inattendu, l'émotion est

une sorte d'indicateur qui permet au sujet de mobiliser ses ressources pour préparer une réponse adaptée. L'émotion informe le sujet d'événements, qui vont nécessiter une réponse, laquelle peut se faire en fonction de la réaction des autres. Elle a une fonction d'adaptation au milieu physique permettant de répondre de façon efficiente à un événement soudain et déstabilisant pour le sujet, on est là dans une réponse proche de l'automatisme.

Le détour historique des définitions et des différentes recherches permet de mieux saisir la complémentarité et les avancées successives des travaux sur les émotions, sur ce qui les caractérisent tant sur leurs composantes individuelle-intime, qu'individuelle-sociale. On peut donc dire que l'émotion est une réponse à un événement extérieur, réponse plus ou moins maîtrisée selon l'évaluation cognitive qui est faite de cet événement. L'émotion est un changement du corps qui est la conséquence d'une modification du milieu intérieur, elle a une propriété communicationnelle qui se manifeste par une adaptation (éventuellement un changement de comportement) et elle a un lien avec la cognition, ce qui permet à l'individu d'avoir des comportements jugés (par la personne concernée) comme adéquats à la situation vécue. Nous proposons à l'issue de ce tour d'horizon sur les émotions d'un point de vue scientifique, de préciser maintenant ce que nous retenons comme caractéristiques pour définir les émotions.

3. Pour une définition des émotions

Après avoir parcouru les différentes approches scientifiques précédentes, nous retenons les caractéristiques suivantes.

L'émotion désigne un état de conscience, brusque et limité dans le temps en réaction à une situation, qui est accompagné de signes physiologiques et de modifications physiques. Elle est donc à la fois une réponse physiologique et psychologique. L'évaluation cognitive et sa réaction sont aussi en lien avec les valeurs, les sentiments, les humeurs de l'individu (Livet, 2002). Celui-ci parvient à décoder de façon plus ou moins consciente, une situation afin d'organiser toujours plus ou moins consciemment une réponse qui peut prendre plusieurs aspects qu'ils soient physiques ou comportementaux (Philippot, 2007).

Certaines émotions se construisent socialement, parfois elles contribuent à fédérer les individus au sein d'un groupe social. La gestion des émotions est conditionnée par des

conventions sociales telles que définies dans une société donnée. Cela laisse à penser que la famille, l'école, le groupe transmettent des codes émotionnels, une forme de culture des émotions qui imprègne chaque sujet. Les émotions permettent à la fois de participer à une collectivité mais aussi d'en apprendre les normes.

L'émotion comporte une part d'imprévisible, en ce sens qu'elle est la réponse à un événement qui n'était pas attendu et une part liée à l'expression subjective. L'émotion peut résulter d'un traitement métacognitif. La capacité du sujet à dominer son émotion s'appréhende à partir de « *la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions [...aussi à partir de] la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite* » (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, in Lafortune, 2005, p. 41). Cette conception est proche de celle de Dantzer (1988) qui souligne que la régulation et la maîtrise des émotions est importante car elle favorise la compréhension du monde environnant, permettant ainsi à l'individu d'avoir des réactions appropriées aux événements auxquels il est confronté et de comprendre ses émotions.

En reprenant ce qui est souligné dans ces différentes définitions, nous admettons que *l'émotion est une réponse donnée, suite à une évaluation cognitive, par l'individu, à un événement (externe ou interne), réponse entraînant des modifications physiologiques, comportementales et cognitives. Elle est une évaluation personnelle, et elle s'est construite par l'influence du milieu socio culturel du sujet. Elle est une expression de l'intime et une expression du collectif relevant de l'imprégnation culturelle. Elle peut être une analyse subjective qui vient confirmer, réviser ou réguler les convictions ou les valeurs personnelles.*

Ces différentes définitions indiquent que l'émotion peut être liée aux sens et/ ou à la raison postulant ainsi que l'émotion prend sa source dans le plus intime du sujet mais qu'elle peut être contrôlée par la raison. Cette séparation apparente corps et esprit permet de saisir que les émotions, longtemps associées uniquement au corps, ont été délaissées avant d'être observées comme pouvant être du côté de la raison, de l'entendement. Ce qui pousse à s'intéresser aux liens avec l'apprentissage c'est que l'émotion met en jeu la cognition, à la fois dans les évaluations des situations, et dans l'appropriation de normes, de valeurs et dans l'apprentissage d'une culture. Nous l'appréhendons maintenant en revisitant la longue séparation entre émotion et cognition (4.1), puis en précisant les concepts liés à l'apprentissage comme cognition, connaissance et savoir (4.2) pour mieux cerner les liens faits actuellement au sein de la communauté

scientifique entre émotion et cognition (4.3). Dans la mesure où notre travail porte sur l'émotion en classe, c'est-à-dire dans une situation d'étude susceptible de conduire à un apprentissage, nous abordons la place des émotions dans l'apprentissage (4.4) et plus particulièrement en classe (4.5).

4 La part des émotions dans les apprentissages

4.1 Une longue séparation émotion / cognition

La séparation entre émotion et cognition rejoint l'idée insufflée par Platon puis reprise par Descartes de la séparation du corps et de l'esprit. L'opposition chez Descartes est fondamentale, pour lui, le corps est une machine dont les diverses manifestations doivent être expliquées selon les lois de la mécanique. Mais puisque l'âme est une représentation du divin, ses diverses manifestations doivent être traitées par la théologie (Vygotsky, 1931/ 1998). « *Cette séparation entre émotion et cognition, voire entre corps et esprit, est une constante de l'histoire des idées de la culture occidentale* » (Restrepo, 2014, p. 12). Sous l'influence de Locke et de Newton un courant de pensée a émergé qui s'oppose au rationalisme, celui de l'empirisme, qui affirme que la source de toute connaissance est l'action du monde sur l'individu. Pour l'empirisme, le sujet est la base de la connaissance du monde, conception qui se retrouve deux siècles plus tard notamment avec Lazarus qui avance que l'émotion a plusieurs fonctions. Celle-ci informe la personne, lui permet d'évaluer la situation, d'envisager, d'apprécier et de réguler ses comportements, d'évaluer l'expérience vécue, éventuellement de communiquer ses intentions, elle favorise également le développement de sa pensée (Van Hoorebeke, 2008). En effet, les expériences menées par Damasio tendent à montrer que « *le guidage émotionnel du comportement est indispensable à l'exécution d'un comportement adapté à la vie sociale. Ceci n'est qu'un exemple de l'importance des émotions pour les processus cognitifs et peut s'étendre à d'autres aspects. Les processus cognitifs sont ici entendus dans un sens large, incluant à la fois la perception, la sélection des informations pertinentes, l'attention, l'apprentissage et la mémoire, la prise de décision, l'évaluation, etc.* » (Belzung, 2007, p. 99). Le lien entre émotion et cognition semble aujourd'hui faire consensus ; sous l'emprise d'une émotion, l'individu interrompt ce qui était en cours pour répondre à cette sollicitation par divers changements et pour que la réponse soit la plus appropriée, il lui

est nécessaire d'avoir, à sa disposition, les ressources dont il dispose pour agir. Aussi, « *plus la carte du monde dont il dispose sera détaillée et exacte, mieux l'individu pourra répondre aux variations du milieu et mieux il pourra imprimer à celui-ci le tour qui mènera à ses propres fins. De cette manière, le savoir sur le monde et sur soi-même apparaît comme une condition du succès des relations du couple individu-milieu* » (Rimé, 2005, p. 329). Nous précisons donc le lien entre émotion et cognition dans une visée de mise en perspective avec l'apprentissage dans des situations sociales et plus précisément dans la cellule de la classe.

4.2 Les concepts mobilisés autour de l'apprentissage : savoir, connaissance et cognition.

Avant de pouvoir établir la place de l'émotion dans les apprentissages, il nous semble important de préciser les concepts mobilisés en particulier savoir, connaissance et cognition puisqu'ils sont utilisés dans les paragraphes qui suivent.

On établit généralement en sciences de l'éducation, comme dans d'autres disciplines, une distinction entre savoir et connaissance. Une connaissance désigne ce que le sujet a appris dans diverses situations en action et/ou en interaction tandis que le savoir est une construction sociale, (Douglas, 1986/2004), il est dispensé dans une institution, en particulier à l'école. La connaissance est inhérente au sujet, à ce qu'il est, ce qu'il a vécu, c'est ce dont il se sert pour agir. Ces connaissances, dont certaines peuvent être des « *connaissances naïves* », sont acquises par l'expérience directe ou par le livre ou autre média (Tiberghien, 2002). Cette conception est aussi celle de Margolinas (2013) qui entend par connaissance ce que l'individu utilise quand il lui faut réaliser quelque chose dans une situation donnée.

La connaissance peut donc inclure des savoirs mais elle est mobilisée en situation. Le savoir, lui est reconnu et validé par une institution, par des spécialistes, il semble donc qu'il puisse se fonder sur les connaissances qui sont alors instituées en savoirs. « *Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il y a bien entendu un lien dialectique et complexe entre savoir et connaissance. Si un savoir existe dans une institution, c'est qu'il a été rencontré comme une connaissance en situation puis reconnu comme utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé et qu'il a acquis un statut d'institutionnel : c'est le processus d'institutionnalisation, envisagé comme une transformation qui légitime tout savoir dans une institution* » (Laparra et Margolinas, 2010,

p. 145). Il relève d'une communauté (le plus souvent universitaire) qui a statué sur un ensemble de connaissances qu'elle a établies en savoirs. Joshua reprend la distinction que font des didacticiens des mathématiques dont Conne (1992) entre la connaissance que le sujet utilise dans une situation et le savoir qui est institutionnalisé. Selon lui il existe une différence majeure puisqu'en fait « *il s'agit de passer des connaissances aux savoirs locaux aux savoirs légitimes. Cette séparation semble indiquer qu'une connaissance ne serait pas un savoir* ». Il utilise alors l'expression de « *savoirs théoriques (dont on peut marquer l'organisation sans qu'on puisse l'attribuer à un sujet propre) et de savoirs pratiques (dont on observe la mise en œuvre sans pour autant s'interroger sur leur nature, ni même la conscience qu'en a le sujet agissant)* » (1998, p. 3). Ces derniers sont des savoirs acquis par expérience, imitation ou encore immersion hors institution scolaire. La plus grande partie des savoirs humains les plus fondamentaux sont appris de cette façon-là (Joshua, 1998, Beitone, 1995). Plutôt que de distinguer les termes de savoir et de connaissance, Joshua choisit de différencier « *savoirs savants* », « *savoirs experts* » et « *savoirs personnels* ». Il précise leur définition en indiquant que les savoirs savants sont ceux qu'une société, à un moment donné, déclare comme tels et ils sont dispensés dans diverses institutions tandis que les savoirs experts sont des savoirs techniques issus de communautés, ils sont validés par elles sans avoir été institutionnalisés, ils sont proches des savoirs pratiques. S'ils émanent d'un seul sujet, on parle alors de savoirs personnels.

Cependant même si la typologie explicitée par Joshua nous paraît intéressante et rejoindre la distinction connaissance/savoir, nous utiliserons plutôt cette dernière terminologie en nous basant sur leur interdépendance représentée dans le schéma suivant :

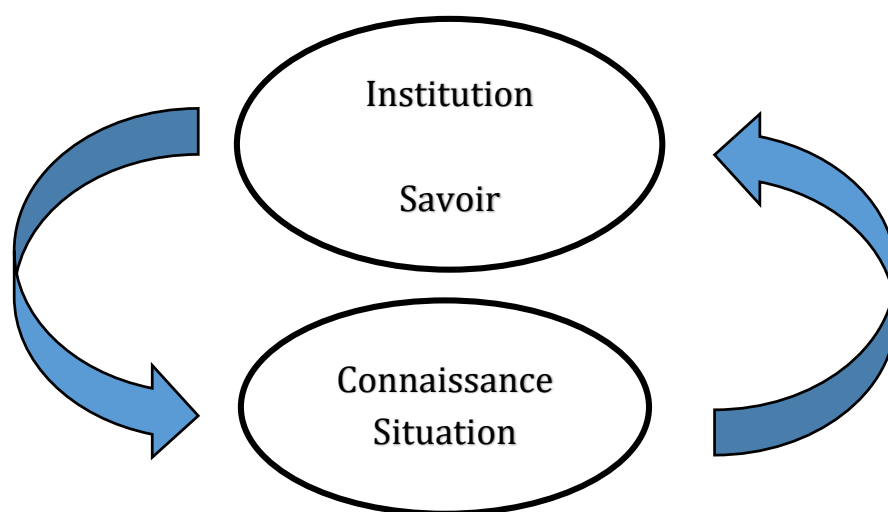


Figure 2 : Savoir et connaissance (d'après Laparra et Margolinas, 2010, p.146)

Margolinas souligne que « *ce que l'on peut retenir schématiquement de ces distinctions, c'est déjà que la connaissance vit dans une situation, alors que le savoir vit dans une institution* » (2013, p. 8).

Un autre terme est à clarifier, il s'agit de la cognition qui dans son acception courante désigne les processus mentaux mis en œuvre pour l'acquisition de connaissances (Le Petit Robert, 2017). Dans les années 1980 la psychologie met en avant le rôle de la mémoire, du langage, du raisonnement, de la perception, de l'attention de tout ce qui constitue le processus qui est en jeu dans la résolution de problèmes. Le cognitif désigne l'ensemble des phénomènes résultant du codage, du stockage et de la manipulation de l'information par le système nerveux central. La psychologie cognitive étudie précisément ces processus dans la mesure où ils donnent sens au comportement observé (Tiberghien, 1988).

Les processus cognitifs visent à décrire ce qui se passe lorsqu'un individu est en situation d'apprentissage d'un nouveau savoir, que celui-ci s'appuie ou pas sur ses connaissances. A l'école, ces processus se font le plus souvent en interaction que ce soit avec l'enseignant, les autres élèves, un texte, un document ou tout autre support d'apprentissage. L'émotion jouerait un rôle dans ce processus mais il reste à examiner comment.

4.3 Émotion cognition et apprentissage

Si les émotions ont été étudiées et prises en compte individuellement ou dans la société depuis longtemps, leur rôle dans l'apprentissage est reconnu depuis moins de temps. Ce sont d'abord ses liens avec la cognition au sens large qui ont été identifiés avant de vraiment se centrer sur le rôle des émotions dans les processus d'apprentissage. Précisons ce que nous entendons par cognition.

Nous revenons sur le terme cognition, venant du latin *cognito* (connaissance) qui désigne « *l'acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance* » (Littré, 1991, p.991). La cognition peut être définie par l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal : sensori-motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement, planification, coordination motrice... Blanc (2006, p. 13) le précise en avançant que « *le terme de cognition renvoie à l'activité de l'individu qui connaît ou qui acquiert des connaissances* ». Les fonctions cognitives sont donc nécessaires aux apprentissages, ce sont les interactions entre différents outils cognitifs qui permettent les apprentissages

scolaires. L'émotion fait aujourd'hui partie intégrante des questionnements des didacticiens et ce dans plusieurs disciplines dont le français. Nous précisons donc d'abord comment les études sur la cognition ont intégré la question des émotions.

4.3.1 Liens entre émotion et cognition pour l'individu

Depuis les recherches de Lazarus (1993), il est admis que l'émotion est un phénomène cognitif puisqu'elle résulte toujours de l'évaluation cognitive d'une situation. L'émotion, nous l'avons vu, résulte d'une modification de l'environnement mais aussi, des croyances et des motivations de l'individu qui ressent cette émotion : ce sont les croyances et les motivations de la personne qui la conduisent à attribuer une signification à une situation et donc à ressentir une émotion face à cette situation.

Rappelons que du point de vue cognitif, les neurologues se proposent aussi de différencier les émotions primaires, celles que nous ressentons très tôt dans la vie, dont l'expression ne requiert sans doute pas plus qu'un « *mécanisme préprogrammé* » et les émotions éprouvées par les adultes (émotions secondaires), dont le mécanisme a été élaboré progressivement par l'influence du milieu à partir d'expériences vécues par le sujet comme abordé précédemment. L'évaluation cognitive d'un stimulus et les réactions qu'elle provoque (physiques, physiologiques, comportementales) dépendent des facteurs situationnels mais aussi de facteurs propres à chacun. Ces changements qui s'expriment sous forme de modifications corporelles et/ou comportementales sont des indicateurs potentiels d'une émotion. En effet, « *toutes les émotions utilisent le corps comme leur théâtre [...], mais les émotions affectent aussi le mode de fonctionnement de nombreux circuits cérébraux : la variété des réponses émotionnelles est responsable de profonds changements dans le paysage corporel comme dans le paysage cérébral. L'ensemble de ces changements sert de substrat aux configurations neuronales qui finissent par devenir des sentiments d'émotions* » (Damasio, 2002, p. 49). L'individu garde en mémoire les émotions et les comportements qu'il a eus.

Damasio a étudié le lien entre émotion et cognition, un de ses travaux qui présente le cas de Phinéal Gage¹ en est un exemple que nous retraçons ici. Cet homme a été victime d'une lésion au cerveau laquelle n'a altéré ni sa mémoire, ni son intelligence, seule sa sphère affective est atteinte et il a totalement perdu ses facultés à ressentir des émotions. La

¹ Ce cas est relaté dans les chapitres 1 et 2 de l'erreur de Descartes, Antonio R Damasio, pp 21-58.

conséquence est qu'il a un important déficit des usages sociaux et relationnels qui perturbent son raisonnement ce qui le conduit à prendre des décisions irrationnelles. Il devient incapable de faire des choix, d'élaborer des stratégies lui permettant de prendre les décisions appropriées à la situation qui se présente à lui. Par cet exemple qui sera suivi de nombreuses autres études de cas, Damasio démontre que les émotions sont indispensables à la cognition. Il cible une région précise du cerveau (le cortex préfrontal) comme étant l'endroit où sont reliées les informations factuelles données par l'environnement et l'état émotionnel qui orientera le choix de l'individu. Pour aboutir à ce constat, il a observé plusieurs autres patients avec des lésions localisées dans le cortex préfrontal ventromédian. L'incidence la plus remarquable est que chaque patient conserve « *des connaissances générales concernant les émotions mais est devenu incapable de ressentir ces dernières et d'intégrer ces données dans ses prises de décision* » (Ibid., p. 106). Il fait aussi le constat d'une totale inadaptation des comportements sociaux allant même jusqu'à empêcher le lien social. Vygotski ajoute la notion d'adaptabilité biologiquement utile, conception que l'on retrouve chez Damasio quand il affirme que certaines émotions ou leur absence peuvent provoquer des désordres conséquents du comportement.

Contre l'idée reçue de la séparation entre émotion et raisonnement, il avance « *l'hypothèse, dite des marqueurs somatiques, selon laquelle l'émotion participait à la raison et qu'elle pouvait assister le processus du raisonnement au lieu de nécessairement le déranger, comme on le supposait couramment* » (Damasio, 1994, p. 2). Lors de ses recherches pour soigner des malades, il a pu vérifier « *que l'expression des émotions faisait sans doute partie intégrante des mécanismes de la faculté de raisonnement*. Toutefois, il ne s'agit pas pour lui « *de nier que les émotions puissent perturber les processus du raisonnement dans certaines circonstances* » (Ibid., p. 8). Il ajoute que comprendre le rôle important de l'émotion et de ses impacts peut permettre non seulement de donner une réponse comportementale adaptée à la situation mais aussi de mieux la contrôler. Sa thèse est donc que l'émotion est indispensable à une réaction appropriée à des situations perturbantes et soudaines mais aussi à une gestion des relations avec les autres.

Cette approche prouve qu'il n'y a pas de connaissance sans émotion ; quand la sphère affective est atteinte, les patients perdent leur raisonnement mais aussi les usages sociaux, ce qui confirme que les émotions sont essentielles aux décisions rationnelles.

4.3.2 Liens entre émotion et cognition au niveau social et culturel

La nature des liens entre émotion et cognition relève d'une influence réciproque difficilement séparable. Ces liens inhérents aux individus sont également marquants au niveau interindividuel. « *Le savoir à apprendre n'est pas seulement un contenu, il est lié à une façon de le connaître, aux questions qu'on se pose à son sujet, aux modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, aux ressources physiques et humaines dont il faudra être conscient pour pouvoir s'en servir comme supports pour la pensée* » (Barth, 1995, p. 8). Cette conception confirme que le savoir est une construction sociale et culturelle. Des chercheurs dont Livet (2002) ont insisté sur la construction sociale de l'émotion, il précise que dans toute société l'émotion est aussi la résultante d'un ensemble de normes et valeurs que les enfants acquièrent lors de leur socialisation, ceci étant perceptible dans le rapport à la langue. « *Les émotions ne nous permettent pas simplement de participer à une collectivité, et de vivre ses tensions avec d'autres collectivités, elles nous permettent d'en apprendre les normes. Définissons une norme comme une règle, déduite du respect d'une ou plusieurs valeurs, qui s'impose de façon prescriptive à une pratique, qui a des chances d'être efficiente dans une communauté donnée, qui fait peser la menace d'une contrainte [...] si on ne la suit pas* » (Livet, 2002, p. 145). Ces liens entre émotion et cognition renforcent l'idée que l'émotion permet un double rapport de l'individu au monde mais aussi de l'individu aux autres, elle a donc une fonction intra ou interindividuelle selon qu'elle détermine le rapport que l'individu a avec son environnement ou le rapport qu'il a avec les autres (Derouesné, 2011). La cognition est déterminée en même temps qu'elle détermine la culture dans la mesure où les représentations mentales sont acquises et constitue pour l'individu un système interprétatif de la réalité. « *La culture n'est pas vue comme un ensemble de règles qui influence les individus mais plutôt comme un processus constant de reconstruction de règles et de croyances : la culture s'intègre donc à la cognition humaine, elle est à la fois un moyen et une expression de celle-ci. Les individus participent à la construction de leur monde et ne le reçoivent pas simplement* » (Barth, 1995, p.6). L'auteur indique que la psychologie culturelle se propose de comprendre comment se fait l'élaboration du sens chez un individu, ajoutant « *tout ceci présuppose que l'homme est un être situé socialement, historiquement et culturellement* » (Ibid, p. 6). Bruner se situe dans la même mouvance lorsqu'il avance que la langue que nous parlons traduit une façon d'appréhender et d'interpréter la réalité. Selon lui, « *l'esprit ne peut exister en dehors et en*

l'absence d'une culture. L'évolution de l'esprit des hominidés est liée au développement d'un mode de vie où la réalité est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme » (Bruner, 1996, p. 17). C'est ce que confirme le sociologue Rocher lorsqu'il définit la culture comme étant « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »* (Rocher, 1992, p. 4). Il ajoute que « *la culture apparaît donc comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société »* (Ibid., p. 7). Chaque culture produit différents états émotionnels qui lui sont propres (on peut reprendre l'exemple du deuil, les émotions voire les manifestations émotionnelles ne sont pas les mêmes d'une culture à une autre). Il apparaît donc que l'individu est soumis à un mode de pensée qui conditionne ses actions mais aussi ses émotions, cependant l'individu adhère plus ou moins aux normes, valeurs de sa culture, en effet, « *chaque personne assimile la culture d'une manière idiosyncratique, la reconstruit à sa façon dans une certaine mesure »* (Ibid.). On rejoint la conception de Vygotski (1934), pour qui le langage, la pensée et la conscience sont la résultante d'un environnement social et culturel déterminé. La langue d'une culture donnée, exprime la perception et la conceptualisation que les individus ont de la réalité, en la transmettant d'un individu à un autre se perpétuent aussi les représentations, les conceptions de cette culture.

La part du culturel dans la cognition est importante dans la mesure où la culture est le prisme par lequel tout individu appréhende et s'adapte à une réalité. Il est donc admis que l'émotion est dépendante de la culture dans laquelle vit l'individu, elle est donc à la fois le produit de son expérience personnelle et des facteurs liés à son environnement.

Ces différentes recherches montrent comment l'émotion est liée à la cognition d'un individu, mais aussi à un niveau social et culturel. Cette mise au jour des liens entre émotion et cognition a permis le développement de recherches sur les liens entre émotion

et apprentissage scolaire. Nous précisons maintenant ce qu'est l'apprentissage scolaire pour ensuite cerner ses liens avec les émotions.

4.3.3 L'apprentissage scolaire

Pour Vygotski, l'apprentissage se définit par une série de processus qui sont accessibles à l'élève par l'interaction que ce dernier va avoir avec un enseignant et avec ses camarades, ces processus une fois intériorisés lui deviendront propres. Il écrit « *ainsi l'élément central, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone de développement prochain* » (Vygotski, 1997, p. 35). L'école permet un nouveau regard sur les connaissances à partir d'un savoir externe. Vygotski affirme que lorsque l'élève entre dans la culture, il ne fait pas qu'assimiler quelque chose de l'extérieur mais il appréhende la culture qui réorganise le cours de son développement. Le concept d'apprentissage a également été développé par les sciences de l'éducation ; ainsi pour Charlot, l'apprentissage consiste à « *maîtriser des activités, des objets de la vie courante, des formes relationnelles. [...] Apprendre, c'est s'approprier des savoirs [...] mais c'est aussi maîtriser des activités [...] et entrer en relation avec les autres et avec soi-même* » (2001, p. 15). Apprendre exige une écoute constructive, la compréhension et la capacité à faire des liens entre les savoirs mais aussi la capacité à réviser ses propres représentations, à acquérir une parole argumentative laquelle permet l'organisation de la pensée. Cependant, pour qu'il y ait un réel apprentissage, il faut que ces savoirs, savoir-faire nouveaux soient réutilisés et maîtrisés dans des situations diverses (Musial, Pradère & Tricot, 2012). Selon Connac (2012), des conditions particulières favorisent cet apprentissage : il est nécessaire que l'élève se sente dans un espace sécurisé où il sait qu'il peut expérimenter sans risque, qu'il soit cognitivement prêt à l'apprentissage (la maturité cognitive n'est pas identique chez tous les élèves d'une même classe) et qu'il soit motivé pour apprendre. L'apprentissage scolaire a ceci de particulier que ses contenus sont déterminés par une prescription et qu'ils ne sont pas nécessairement une réponse à un besoin ou à un questionnement de l'élève. L'enseignant travaille sur des savoirs qui sont parfois éloignés des connaissances et/ou des préoccupations des élèves. En favorisant l'appropriation de ces savoirs éloignés voire en rupture avec les connaissances de l'élève,

l'apprentissage scolaire peut révéler des tensions avec ce que l'élève pensait connaître, il peut aussi permettre de réorganiser ses connaissances. Cette conception interroge alors le rôle de ceux qui ont en charge d'accompagner l'élève. L'enseignement vise l'acquisition de savoirs qui ne sont possibles que dans le cadre d'une communication, d'un travail avec l'enseignant et la collaboration avec les pairs si l'on se place dans une perspective socio constructiviste. Selon Vygotski, l'apprentissage ne peut se faire que parce que l'enseignant propose des situations spécifiques et adaptées, c'est-à-dire des activités cognitives se situant dans « *la zone de développement le plus proche*, terminologie empruntée à Yvon et Zinchenko à la place de « *zone proximale de développement* » qui est la traduction la plus courante pour désigner cette notion développée par Vygotski. Ces auteurs, qui ont traduit les textes du psychologue, avancent que cette traduction est plus adaptée à ce que voulait définir Vygotski, d'abord parce que « *le plus proche se rapporte au développement et non à la zone [et parce que le terme] s'emploie beaucoup plus couramment en français que le mot proximal* » (Yvon et Zinchenko, 2011, p. 60). Cette zone détermine le niveau de l'élève, ce qu'il connaît, ce qu'il sait faire et le niveau de développement potentiel, qui lui est déterminé par ce qu'il arrive à faire avec l'aide d'un enseignant ou des autres élèves. Elle désigne les ressources pour agir que l'élève ne maîtrise pas encore mais qui sont à sa portée. L'enseignement consiste alors à prévoir des activités qui permettront à l'élève, non de faire ce qu'il connaît déjà, mais ce qu'il peut faire en fonction de son potentiel d'apprentissage avec l'aide de l'enseignant et de ses pairs. Selon De Ketele (1989) l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Il engage autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. Bautier et Rayou introduisent le terme de « registre » (culturel, cognitif, symbolique) pour définir le travail des élèves au-delà de ce qu'ils nomment « *le registre purement scolaire* ». Selon eux, « *les apprentissages scolaires mettent en jeu des registres différents et complémentaires de mobilisation des élèves. Le registre proprement scolaire concerne les savoirs en jeu dans la classe [...]. Ce registre est lui-même l'intersection de trois autres registres qui l'excèdent. Le premier est cognitif en ce qu'il relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures ou non au champ scolaire [...]. Le deuxième, culturel, est fait de savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde, non réductibles à la sphère scolaire [...]. Le troisième est une composante identitaire symbolique, liée à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il*

vaut » (Bautier et Rayou, 2013, p. 32). Ces trois registres impliquent que l'élève parvienne à comprendre et à gérer ses appartenances à l'école, à sa famille et à ses pairs, chacune d'elle ayant sa culture, ses valeurs et ses formes d'apprentissage.

L'apprentissage scolaire nécessite de la part de l'enseignant la mise en place d'un projet et requiert l'adhésion de l'élève ou du moins sa mise en activité. Ce que confirme le psychopédagogue Vienneau lorsqu'il propose la définition suivante : « *l'apprentissage scolaire est un processus actif, dans lequel l'apprenant doit s'engager tout entier, aussi bien cognitivement qu'affectivement. Il nécessite un effort conscient [...]. L'apprentissage scolaire est un processus interactif. La médiation entre l'apprenant et les contenus d'apprentissage s'effectue aussi bien par les interactions sociales (entre les élèves et l'enseignant) que par les ressources mises à la disposition de l'élève* » (2011, p. 11).

Lorsque Vygotski est évoqué, les auteurs semblent renvoyer surtout à l'environnement social comme facteur favorisant l'acquisition des savoirs mais il ne faut pas oublier que le psychologue rappelle la nécessité des outils culturels que l'enseignant met à la disposition des élèves qui sont aussi importants que les relations sociales pour l'apprentissage (Brossard, 2011). Autrement dit, la seule coopération avec les pairs ne suffit pas à l'élève pour créer les conditions d'un apprentissage réussi. Nous abordons donc les liens entre ces apprentissages et les émotions.

4.3.4 Les liens entre émotions et apprentissage

Lorsque l'élève est confronté à un savoir qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît mal cela peut provoquer en lui des états émotionnels. Cette phase d'appropriation, en remettant en question les conceptions antérieures des élèves ou en s'appuyant sur des états émotionnels positifs ou négatifs, peut favoriser ou bloquer le processus d'apprentissage. Selon Vygotski, le processus d'apprentissage ainsi décrit est étroitement lié aux émotions, point de vue qui sera détaillé en suivant. Si la reconnaissance des liens entre émotion, cognition et apprentissage sont reconnus comme éléments indissociables de la vie et de l'activité humaine, ils « *s'unissent pour former l'action motivée. L'émotion ne doit plus jamais être conçue comme système subordonné de la cognition. [...] L'apprentissage et le développement de l'enfant dépendent d'un délicat équilibre entre ces deux composantes. Reconnaître cet équilibre et guider l'apprentissage avec intelligence, subtilité, respect et avec le soutien affectif approprié se révèlent des qualités essentielles d'un enseignement* » (Restrepo, 2014, p. 14-15).

Vygotski a proposé une théorie autour de *la pensée et du langage* (1934) et une *Théorie des émotions* (1931) où il interroge le rapport entre émotion et apprentissage, nous choisissons ici de nous appuyer sur ses travaux. Lorsqu'il rédige *Théorie des émotions*, Vygotski s'emploie à comprendre et à montrer le lien qui existe entre le cognitif et l'émotionnel chez l'individu. Pour lui, le processus se décompose ainsi : lorsque l'individu est confronté à une situation qui suscite un état émotionnel, il évalue les informations, il en construit une représentation qui conditionne l'émotion et provoque des modifications physiologiques, et non le contraire comme a pu le penser notamment James (1890). Vygotski précise que parfois l'homme - comme le fait l'animal - peut réagir immédiatement aux aspects émotionnels ou sensoriels d'une situation, mais lui seul peut les soumettre à l'analyse, au contrôle et il parvient alors à ajuster son comportement en conséquence (Vygotski, 1931/1998). S'il reconnaît à James et Cannon d'avoir mis en évidence que les fortes émotions provoquent de profondes modifications corporelles, il s'attache à comprendre le rapport de ces réactions avec le processus émotionnel. Il avance que les réactions physiologiques suivent la perception de ce qui les provoque et donc qu'il y a bien une évaluation cognitive de cet événement. Il y a une concomitance entre les manifestations corporelles et la perception de l'émotion, pour lui c'est donc l'intensité de l'émotion qui détermine les modifications physiologiques.

Si en psychologie de l'éducation, les liens entre émotions et motivation ont été soulignés (Gläser-Zilkuda et Mayring, 2004) qui ne manqueront pas d'influer sur les apprentissages, a également été repérée (Vygotski, 1931) une parenté entre l'émotion et l'apprentissage qui est un processus actif permettant de construire des connaissances en modifiant les conceptions initiales. Par l'apprentissage, les connaissances individuelles évoluent, s'enrichissent en se juxtaposant. Les élèves pratiquent ainsi ces savoirs reconnus socialement à partir de ce que l'enseignant lui signifie lors des phases d'institutionnalisation (qui marquent notamment que ce qui est produit à l'école est bien reconnu socialement en dehors de l'école). Les relations sociales sont un des éléments constitutifs des apprentissages et du développement des fonctions psychiques qui s'élaborent au sein d'un collectif puis deviennent un élément intégré à la personnalité de l'élève (Vygotski, 1931/2011). Nous avons fait le même constat en termes de processus émotionnel, c'est-à-dire que le passage d'une émotion collective à une intériorisation individuelle conforte le fait que la socialisation de l'humain porte en elle des composantes sociales et des composantes intimes que l'on retrouve tant dans les apprentissages que

dans les émotions. Cela nous ramène à la conception selon laquelle l'individu ne serait pas ce qu'il est sans autrui même s'il est aussi le produit de sa subjectivité, de ses comportements (Sensevy, 2015). Puisque les relations sociales sont un élément à prendre en compte pour l'apprentissage et que nous venons de déterminer les liens entre émotion et apprentissage, il est nécessaire de voir comment ces liens sont étudiés dans la classe.

4.3.5 La place des émotions en classe

La classe en tant que lieu social est un lieu où les émotions tant individuelles que collectives sont présentes. « *De fait, [la classe] constitue un contexte privilégié de survenue des émotions à plus d'un titre. Situation sociale normée, la classe est dédiée à des activités susceptibles de confronter l'enfant, comme l'adulte, à des événements nouveaux, déroutants, plus ou moins agréables. Apprendre implique, par essence, une transformation des connaissances et des représentations* » (Cuisinier et al., 2015, p. 533). Les auteurs poursuivent en affirmant que les apprentissages, par leur nouveauté, par les activités proposées, peuvent déstabiliser l'élève. En effet, les activités scolaires parce qu'elles vont ou pas faire sens pour l'élève, parce qu'elles renvoient à une représentation personnelle tant de l'école que de cette activité pour l'élève (en fonction de son histoire, son milieu), parce qu'elle confronte à une difficulté, peut être un élément déclencheur d'émotions. Comprendre en quoi les émotions permettent ou empêchent les apprentissages suppose qu'on les prenne en compte voire qu'on les utilise (Cuisinier et al., 2015, p. 534). Ce lien entre émotion et apprentissage apparaît aussi dans une définition encyclopédique : « *si l'émotion correspond donc à un décalage entre exigences de la situation et moyens du sujet, il est prévisible qu'elle aura plus de chance d'apparaître quand les motivations seront fortes et la tâche plus difficile* » (Encyclopédie Universalis, p. 145). Ainsi les réactions d'élèves (crainte, colère...) peuvent surgir d'une activité, d'une consigne, et à ce propos, on peut se demander si des élèves sujets à des émotions sont encore capables de s'adapter à une situation, un environnement donné au travers par exemple de ce qui est proposé dans la classe : « *l'émotion suspend alors notre activité en cours (dans le cas d'une émotion négative ou d'une surprise) ou bien elle lui donne une accélération (dans le cas d'une émotion positive)* » (Livet, 2002, p. 29). Dans les deux cas on perçoit que l'émotion engendre des changements qui peuvent ou pas (selon leur intensité) être contenus. « *Certes les émotions ont leur utilité propre, mais le processus du sentir permet d'alerter l'organisme et de le prévenir de l'existence du problème que l'émotion a déjà commencé à résoudre. Le sentir*

donne cette impulsion initiale qui conduit l'organisme à prendre en compte le produit de ses émotions [...]. Le sentir sert également de tremplin pour l'étape suivante du développement : le sentiment de savoir que nous éprouvons des sentiments. A son tour, ce savoir conduit à la mise en place d'un processus de planification où sont élaborées des réponses spécifiques non stéréotypées, susceptibles soit d'accompagner une émotion, soit de garantir une extension dans la durée des avantages immédiats de l'émotion ressentie, ou encore les deux » (Damasio, 2002, p. 282). Les émotions faisant partie intégrante de chacun et guidant la réaction voire l'action, sont présentes dans la classe. Les apprentissages mettent en jeu des situations que l'élève peut avoir du mal à contrôler. Les auteurs ajoutent qu'outre une confrontation avec un savoir plus ou moins maîtrisé, ce savoir se travaille, s'acquiert par des interactions au sein de la classe que ce soit avec l'enseignant ou/et avec les camarades. Or, comme le souligne Connac (2014), il se joue toujours quelque chose de la construction de soi et de l'image que l'on peut en donner, dans des interactions en classe lors d'appropriation des savoirs. C'est d'ailleurs pour cela qu'il faut à l'élève un espace sécurisé où il sait qu'il peut ne pas savoir, qu'il peut se tromper sans aucune crainte. L'auteur ajoute que cela vaut autant pour l'intégrité physique de l'élève que pour son intégrité affective et émotionnelle (Ibid.). De plus la représentation qu'a l'élève de la discipline, de la tâche, de l'objet de savoir en termes d'intérêt personnel, de capacité à trouver les ressources peut également engendrer des émotions. Il reste à savoir si la compétence de méta émotion peut permettre de réguler et de s'engager ou si elle peut annihiler tout investissement dans une activité d'apprentissage. Toutefois, l'apprentissage et les émotions sont liés dans la mesure où ces dernières manifestent sur le plan affectif la relation de l'élève aux objets de savoirs (Cuisinier & Pons, 2011, p. 10). Une fois admise la présence des émotions en classe, quels seraient leurs liens avec les apprentissages ? *« Elles visent en fait les ressources dont dispose l'individu pour assurer l'harmonie de cette relation. Ces ressources résident entièrement dans les connaissances qu'il a développées et élaborées à propos du monde et de sa propre personne »* (Rimé, 2005, p. 312). On peut donc supposer que plus l'élève a des connaissances sur le monde mais aussi sur lui, plus il sera armé pour s'appuyer ou pour maîtriser ses émotions notamment lors de phases d'appropriation de savoirs.

Pourtant, on peut faire le constat que les émotions ne trouvent pas encore leur place dans les documents d'accompagnement de l'Inspection comme dans les programmes, qu'elles sont peu abordées dans la formation des enseignants. *« En France, les enseignants ne sont*

pas assez formés dans ce domaine. Ils ont tendance à vouloir combattre les émotions dans la classe, qu'il s'agisse de celles qu'ils ressentent ou de celles qu'ils perçoivent chez les élèves. Or, les neurosciences ont montré que la plupart des mammifères sont sensibles à l'état émotionnel des autres mammifères » (Fabre, 2012, p. 67).

Des chercheurs notamment Lafortune, Doudin, Pons, Daniel qui ont introduit le concept *métaémotion*, précisent « *par métaémotion, nous entendons, d'une part la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions ; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a des émotions. D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant l'expression d'une émotion (par exemple ne pas montrer que l'on est fâché) que le ressenti émotionnel (par exemple, ne plus être triste) » (Doudin et Curchod, 2007, p. 5).*

Deux chercheurs en sciences de l'éducation, Gläser-Zikuda et Mayring (2004), rajoutent à la métaémotion l'usage productif des émotions ; ils ont repris à Goleman (2003) le concept d'intelligence émotionnelle qu'ils définissent à partir de trois composantes : l'expression et la reconnaissance des émotions (être en capacité de dire ses émotions de reconnaître celles des autres) ; le contrôle des émotions ; l'usage productif des émotions qui concerne l'influence des émotions sur la mémoire, la créativité. Ils postulent également que « *les thèmes d'apprentissage qui ont un sens pour les élèves comportent une dimension émotionnelle [...]. L'apprenant mémorisera et utilisera plus facilement par la suite dans la résolution de problèmes une connaissance qui a une pertinence émotionnelle pour lui » (ibid., p. 112). Cette définition s'apparente à la métacognition qui se présente comme « la réflexivité et l'action consciente [...]. Elle permet d'acquérir le contrôle partiel de sa propre activité intellectuelle et d'agir de façon plus réfléchie » (Barth, 1995, p. 7). Il apparaît important que l'élève puisse prendre part à son propre apprentissage et comprendre ce qu'il fait, ce qu'il ressent et ce qui a provoqué ses réactions.*

Si les liens entre émotion, cognition et apprentissage scolaire sont aujourd'hui clairement développés par différentes recherches, la manière de les observer, les décrire et les étudier en classe mérite des précisions.

4.3.6 Observer, décrire, étudier les liens entre émotions et apprentissage en classe

Les émotions, parce qu'elles peuvent induire ce que Livet appelle « *une révision* » révèlent un moment particulier de l'apprentissage, à ce titre elles peuvent être observables ou/ et

racontées par les élèves. Ce qui peut être observé est le lien entre surgissements d'émotions et évolution ou changement de comportement lors de l'activité proposée.

Les émotions peuvent donc être appréhendées du point de vue des modifications et donc des changements qu'elles provoquent chez les individus et dans la classe.

Il est possible d'observer et d'étudier deux aspects : le processus qui fait émerger une émotion et la signification donnée (et racontée) par l'élève.

Mazzietti et Sander proposent des critères qui pourraient permettre une première approche de la place des émotions au sein de la classe. « *L'émotion n'est pas une donnée de l'environnement qui s'impose à l'individu mais bien un processus émergent de l'interaction entre l'individu lui-même et son environnement. Il faut donc comprendre ce processus d'évaluation cognitive (processus d'appraisal), il faut décomposer ce processus en une séquence de critères d'évaluation du stimulus prédisant l'évaluation de la signification d'un événement (stimulus) pour l'organisme. Ces critères peuvent regroupés en quatre catégories qui correspondent à quatre objectifs évaluatifs distincts* » (Mazzietti et Sander, 2015, p. 539). Ils reprennent les critères fournis par Scherer (1984) mais en les adaptant à une situation d'apprentissage en classe. Scherer propose d'évaluer : la pertinence de l'événement pour l'individu, son implication dans l'événement, son potentiel de maîtrise et l'évaluation de la signification de cet événement par rapport à ses normes de référence. Mazzietti et Sander précisent ce qu'il en est de ces quatre critères. Selon eux, il convient d'évaluer la pertinence et plus particulièrement la façon dont un enseignement peut susciter l'intérêt des élèves puis l'implication, à savoir comment cet enseignement s'inscrit en termes de buts et de besoins et quelles sont les conséquences de cet événement pour les élèves. Ensuite, le potentiel de maîtrise peut être observé au travers des indications sur l'estime de soi de l'élève devant la situation d'apprentissage. Sander et Scherer (2019) ajouteront pour expliciter ce critère, « *la capacité à s'adapter et à s'ajuster à ces conséquences* » (p. 47). Enfin l'évaluation de la signification normative permet d'appréhender la valeur donnée par l'élève à l'apprentissage au regard des standards de son groupe social. Sander et Scherer (2019) ajoutent également une dimension personnelle à savoir « *la signification de cet événement en ce qui concerne les standards internes* » (p. 17).

Synthèse

La plupart des recherches évoquées ont permis de confirmer que les émotions sont la résultante d'une évaluation inconsciente ou consciente d'un événement pour un individu. Il est également important de noter qu'elles restent personnelles à chaque sujet selon ce qu'il est et ce qu'il vit. L'individu peut alors estimer la signification qu'a cette situation pour lui ; cette appréciation personnelle explique qu'une même situation puisse provoquer des réactions différentes. La composante cognitive de l'émotion semble faire consensus. L'émotion est une réaction adaptative à un événement extérieur et elle peut être un élément d'interprétation qui se fait aussi en fonction des valeurs culturelles de l'individu. L'émotion est, selon les situations, une expression de l'intime ainsi qu'une expression collective et sociale.

Les recherches sur les liens entre émotion et apprentissage ont évolué ces dernières années. Des approches scientifiques soulignent la relation entre un stimulus extérieur et la réaction comportementale ; l'émotion est une réaction qui peut être intense et qui s'accompagne de changements physiologiques. Parce qu'en évaluant la situation, l'émotion permet d'affirmer ou de modifier le point de vue, elle peut permettre de mettre le sujet en alerte et ainsi l'amener à réfléchir à ce qu'il ressent, ce qu'il pense et ce qu'il va faire. Ceci a conduit des chercheurs en neurosciences, en sciences de l'éducation et en sociologie à affirmer la présence des émotions dans toutes les activités humaines et notamment les apprentissages.

Les apprentissages en classe souvent déstabilisants, déconcertants, confrontent les élèves à des situations plus ou moins perturbantes. Comprendre comment se fait l'avancée des savoirs en classe, analyser l'interaction des élèves entre eux, les conséquences d'une activité ou d'un support pédagogique, autant d'éléments pour étudier l'incidence des émotions sur les apprentissages. Nous retenons les quatre critères empruntés à Mazziotti et Sander à savoir : pertinence ; implication ; potentiel de maîtrise ; signification, et ce afin de comprendre en quoi et comment les émotions contribuent ou freinent les avancées du savoir en particulier lors d'apprentissage de lecture de textes littéraires de théâtre.

La partie suivante permet d'aborder ce que sont les textes littéraires et plus particulièrement le texte de théâtre (1) afin de présenter la didactique des textes littéraires (2), leur approche institutionnelle (3). Nous présenterons ensuite ce que la recherche souligne sur le lien émotion et compréhension de texte littéraire (4).

Chapitre 2 : savoirs sur les textes littéraires et leurs références

« *Le texte se présente comme l'unité de base de l'enseignement du français, en ce qu'il est à la fois unité fonctionnelle de la communication et unité attestable de l'activité langagière* » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 186). Il est en effet admis que le texte littéraire est le support privilégié et incontournable de l'enseignement du français, tant pour les activités langagières que pour les productions écrites. Il permet des interactions sociales, il s'inscrit dans une culture mais s'adapte, le plus souvent, à de nouveaux auditoires. Aussi, dans les recommandations officielles de l'enseignement du français, une place essentielle est accordée à la lecture des textes littéraires. Les premières phrases du programme de la classe de seconde générale et technologique sont à cet égard significatives puisqu'il est mentionné : « *dans la continuité de l'enseignement qui a été donné au collège, il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on privilégie deux perspectives : l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires* » (MEN 2010). Pour ce qui est des préconisations de l'enseignement du français en lycée agricole, ce qui est mis en avant par les recommandations de l'Inspection de Lettres, est que cet enseignement « *contribue à développer [...] les capacités de lecture [...], la culture littéraire ; il participe également à la formation d'un citoyen qui se construit dans la confrontation aux autres, à leurs expériences et à leurs valeurs* » (Inspection de Lettres du ministère de l'agriculture, 2017, p. 2). Ces deux injonctions nous ont amenée à étudier ce que les didacticiens des lettres disent de la lecture en classe. La recherche en didactique de la littérature est relativement récente puisqu'apparue dans les années 90, elle s'est développée face aux constats de dérives technicistes de l'enseignement de la lecture souvent réduit à divers relevés stylistiques du texte. Depuis l'Antiquité était privilégiée la formation à l'éloquence par l'étude des textes latins classiques, l'enseignement de la littérature était conçu comme une soumission au texte dont le sens était transmis par l'enseignant aux élèves qui devaient en restituer la signification ainsi que l'histoire littéraire en rapport avec l'œuvre choisie et la biographie de son auteur. Cependant, la démocratisation de l'enseignement a bouleversé cette approche car la distance culturelle et l'acte de lire parfois peu partagé entre les enseignants et leurs élèves ont interrogé ces pratiques trop éloignées de certains publics. Cette démocratisation s'est traduite par une hétérogénéité des publics souvent inégaux devant la lecture. La question de la transmission d'une culture littéraire s'est alors posée aux didacticiens ainsi que celle de la motivation des adolescents face aux lectures proposées en classe.

Dans ce contexte général montrant des changements dans la définition et la perception des contenus à enseigner en lettres, il paraît nécessaire de revenir sur les références de ces savoirs à enseigner par un éclairage épistémologique du savoir autour des textes littéraires en prenant en compte que former des élèves à devenir des lecteurs compétents et autonomes reste l'un des axes majeurs de l'enseignement du français au lycée.

Aussi, pour observer et analyser ce qui est préconisé en termes de savoirs dans l'enseignement des textes littéraires, c'est à dire les choix faits par l'institution et ensuite ceux effectués par les enseignants ainsi que leur référence, nous reviendrons sur l'épistémologie du texte littéraire et sur la notion de lecteur dans la partie 1. En effet, si jusqu'alors une prééminence avait été accordée au texte, la priorité est désormais le lecteur dans la mesure où pour de nombreux théoriciens de la littérature, dont Eco (1979), Langlade (2004), Rouxel (2004) et Ahr (2013), la production du sens est d'abord la question du sens produit par le lecteur en confrontation avec le texte. Nous verrons dans la partie 2 les conséquences de ce glissement vers une théorie sur le lecteur et ce que cela induit dans la pratique professionnelle des enseignants car les changements institutionnels, dans les programmes scolaires, comme explicités dans la partie 3 ont suivi cette orientation théorique et cela a contribué à l'émergence de nouvelles orientations pédagogiques.

Cette partie vise donc à faire le point sur les textes littéraires d'un point de vue théorique et épistémologique, en particulier les textes de théâtre, dont nous expliquons à la fois les spécificités et les raisons du choix de ce genre littéraire pour la suite de la recherche. Nous nous appuyons sur des linguistes pour définir le concept de texte littéraire, passage obligé pour mieux comprendre ce que recouvrent les notions de lecture des textes en classe et celle de sujet lecteur sur lesquelles se centrent les prescriptions. Pour aborder ces deux dernières notions, les théoriciens choisis sont des universitaires qui, le plus souvent, ont été enseignants et /ou formateurs qui ont pensé la transposition de ce savoir, ce qui les a conduits à revenir sur l'épistémologie de la discipline. Mais parfois l'approche scientifique est prolongée par la volonté de proposer des orientations d'enseignement ce qui ne permet pas toujours la séparation dans une visée d'étude de ces deux perspectives. La didactique du français dont nous précisons que c'est là le terme générique retenu lequel inclut l'étude de la littérature, des écrits et de la grammaire semble avoir une finalité praxéologique et une visée d'action sur les programmes (Garcia-Debanc, 2008). On peut aussi se référer à Langlade (2004/2006/2007) et Descotes (1999) qui ont, par exemple

contribué à faire entrer la lecture méthodique dans les programmes de français. Or la didactique cherche notamment à décrire et à expliquer les rapports entre enseignement et apprentissage, elle ne peut se réduire à chercher la bonne façon d'enseigner de tel ou tel savoir. Souvent les didacticiens cités dans ce travail recherchent des solutions innovantes face à des difficultés d'apprentissage comme la lecture de texte littéraire. Cette double posture constatée nous oblige à une certaine prudence dans notre démarche, et nous amène à nous appuyer aussi sur des théoriciens non impliqués dans l'enseignement. C'est l'occasion d'établir des liens entre les recherches universitaires en lettres et les problématiques didactiques et pédagogiques de la lecture d'un texte littéraire théâtral en classe car la littérature dans la classe met le texte littéraire dans la situation particulière de la « *scolarisation du littéraire* » (Ibid). La didactique du français est « *une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement permettant l'appropriation par les élèves, au sein de l'institution scolaire [...] de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours* » (Garcia-Debanc, 2008, p. 43). Cette définition a retenu notre attention dans la mesure où elle place la didactique du français au cœur des processus d'enseignement apprentissage des lettres dans l'institution scolaire (Halté, 2008, p. 33) même si cette réduction à l'institution scolaire semble être une spécificité de la didactique du français. Mais avant d'aborder le texte littéraire comme un des objets à enseigner en lettres, rappelons que la discipline « français » vise à enseigner à la fois la langue, le langage en particulier le langage littéraire, le fonctionnement des discours écrits et oraux, tous ces objets de savoir étant interdépendants même s'ils peuvent faire l'objet d'enseignements spécifiques.

C'est pourquoi nous commençons par une approche épistémologique des lettres (1) au travers des caractéristiques des textes littéraires (1.1), puis des caractéristiques du texte de théâtre (1.2), et enfin une approche didactique du sujet lecteur au travers des théories de la réception (1.3).

1. Approche épistémologique du texte littéraire de théâtre

1.1 Les caractéristiques du texte littéraire

Un texte littéraire relève d'une création individuelle dont le créateur s'inscrit forcément dans une époque, une culture. Il n'existe pas de texte en soi lequel serait un texte autarcique ou le produit d'une conscience créatrice. « *On s'efforce à restituer les œuvres à l'espace qui les rend possibles, où elles sont produites, évaluées, diffusées, réemployées. [...]* Chaque genre, chaque courant s'inscrit de manière spécifique dans les multiples usages de la parole qui ont alors cours. Les énoncés littéraires sont indissociables d'institutions de parole, on ne peut pas séparer le dispositif institutionnel de la littérature et l'énonciation comme configuration d'un monde à travers un texte » (Maingueneau, 2006, p. 47). Ce que confirme Halté en spécifiant que « *la littérature est le travail de la langue sur la langue* » (2008, p. 33). Cette langue utilisée dans le texte n'est pas celle des pratiques sociales courantes mais plus celle qui appartient à une esthétique et à une culture, même si certains auteurs mêlent les deux et ce, depuis le XIX^{ème} siècle ce qui entraîne un certain nombre de contraintes et de règles définitoires. Le texte littéraire est en effet défini selon trois caractéristiques essentielles. D'abord, il renvoie à un usage particulier du langage que Jakobson (1963) appelle la fonction poétique. Ensuite il est une production singulière d'un auteur qui donne à voir son interprétation du monde. Enfin il n'existe pas seul, il renvoie à d'autres textes, c'est ce que l'on appelle l'intertextualité. Nous reprenons ces trois caractéristiques fondamentales pour les expliciter.

1.1.1 La fonction poétique du texte littéraire

Le texte littéraire utilise la langue à des fins précises et différentes de la conception commune du fonctionnement du langage. En effet, outre sa fonction référentielle par laquelle il désigne un objet ou une configuration particulière du monde, dans le texte littéraire, le signe acquiert une nouvelle fonction autonome appelée poétique qui lui permet de quitter son seul rôle de communication ou de représentation objective du vécu pour se tourner vers un espace plus personnel qui organise, transforme ce langage particulier. Pour la poétique du langage, il s'agit de l'attention portée à l'esthétique du texte, à l'usage particulier que l'auteur fait de la langue. Elle est importante à mettre en évidence dans la mesure où c'est elle qui favorise la mise à distance de ce qui est raconté,

elle est le vecteur de la fiction, elle est la frontière entre l'univers du lecteur et l'imaginaire de l'œuvre. C'est elle qui permet d'ailleurs, ce que les linguistes nomment la force illocutoire des textes, c'est-à-dire le pouvoir de convaincre, d'agir sur le lecteur. « *Par un usage évocateur des mots, par un recours aux histoires, aux exemples, aux cas particuliers, l'œuvre littéraire produit un tremblement de sens, elle met en branle notre appareil d'interprétation symbolique, réveille nos capacités d'association et provoque un mouvement dont les ondes de choc se poursuivent longtemps après le contact initial* » (Todorov, 2007, p. 74). Dans les textes littéraires, le lecteur est habilement manipulé par des procédés rhétoriques, lesquels sont à l'étude dans les cours de français, puisque c'est sur eux que s'appuient les interprétations. Le texte est ainsi un système de signes et de signifiants clos sur lui-même, ce qui renvoie au concept de littérarité.

1.1.2 La littérarité du texte littéraire

Le concept de littérarité considère le texte littéraire comme un système d'organisation interne, autonome et spécifique. Le discours littéraire a une intention rhétorique, il fait donc un usage particulier de la langue dans la mesure où dans le texte « *elle est un langage systématique qui attire par-là l'attention sur lui-même* » (Todorov, 1987, p. 16). Ce que souligne le sémiologue est la spécificité du langage littéraire qui n'a de valeur qu'en lui-même. Il poursuit en précisant que la littérature est une fiction, la signification du texte littéraire est interne puisque le texte littéraire « *produit une structure verbale trouvant sa justification en elle-même* » (Ibid, p. 20). Le texte est une pratique signifiante, la signification se produit au gré d'une opération, d'un travail dans lequel s'investissent à la fois et d'un seul mouvement, le débat du sujet en train de lire et de l'auteur qui a écrit. Il est une productivité conjointe de l'auteur et de son lecteur, c'est un travail particulier et sans cesse renouvelé par les lecteurs ; le sens n'est pas uniquement le fait de son auteur. Cette conception est reprise par Eco lorsqu'il affirme « *qu'un texte n'est pas autre chose que la stratégie qui constitue l'univers de ses interprétations –sinon légitimes- du moins légitimables* » (1979, p. 74). Le texte déconstruit la langue de communication courante pour en reconstruire une autre : celle de cet échange particulier qu'est la lecture. Le texte est également signifiante, à savoir cette opération par laquelle il fait un travail de symbolisation grâce à cette langue particulière du texte (Barthes, 1974). Le texte littéraire instaure une communication fictive et différée entre un auteur et son lecteur. Il invente un système énonciatif qui n'a de sens que par rapport à une situation d'énonciation

élaborée par le texte lui-même. Tout ce qui est dit, montré, est cohérent par rapport à une logique interne au texte ; ceci implique que le référent, même s'il peut être très proche du monde réel, n'en reste pas moins un référent factice. En effet ce qui est écrit n'existe pas. Dans le texte littéraire, « *les propriétés du sémème restent virtuelles, c'est-à-dire qu'elles restent enregistrées par l'encyclopédie du lecteur qui tout simplement se dispose à les actualiser quand le cours textuel le lui demandera* » (Eco, 1979, p. 109). Malgré ces caractéristiques précédemment abordées, le texte littéraire, s'il est un système qui se suffit à lui-même, n'a cependant d'existence que par ce que l'on appelle l'intertextualité.

1.1.3 L'intertextualité du texte littéraire

Parce qu'il n'est pas une communication ordinaire, le texte littéraire se construit dans et par un ensemble de textes plus vaste. Il est également un inter texte, il porte en lui explicitement ou implicitement d'autres textes sous des formes plus ou moins reconnaissables (Barthes, 1974). La création littéraire s'enracine dans le fonds commun des thèmes, formes, codes... et tisse des liens d'intertextualité. C'est ce qui fait dire à l'écrivain Calvino, « *J'ai l'impression d'avoir déjà lu tout ce passage. C'est bien cela : il y a des motifs qui reviennent, le texte est tissé de ces aller et retour destinés à traduire les incertitudes du temps* » (Calvino, 1981, p. 29). Le texte littéraire est toujours la résultante de ce qui a été écrit antérieurement, il se nourrit et parfois inscrit en lui des références plus ou moins implicites à d'autres œuvres. Le lecteur le décrypte notamment par des indices de références à d'autres écrits et donc à leurs codes. Néanmoins, ce décodage se fait aussi à partir de la culture du lecteur ; ainsi, toute œuvre littéraire est actualisée par le sujet qui le lit, les interprétations peuvent alors différer en fonction du fonds de lecture de chacun. Le texte littéraire fait donc entrer son lecteur dans l'intimité avec tout ce que recouvre la production de l'œuvre étudiée (Descotes, Jordy, Langlade, 1993). Tauveron le confirme également lorsqu'elle avance : « *les textes murmurent d'autant mieux dans le silence intérieur si ce silence est déjà habité d'autres textes* » (1999, p.25).

En plus de ces caractéristiques, le texte littéraire porte donc en lui les conditions de réception entre un auteur et un lecteur. Il existe parce qu'un auteur l'a écrit, en ce sens, il est un acte d'énonciation et il est aussi la conséquence d'une opération d'interprétation. Il « *n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence* » [...]. Le texte se présente « *comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise*

son existence » (Jauss, 1978, p. 51-52). La théorie de la réception de Jauss décrit notamment le concept d'horizon d'attente qui est à la fois celui de la lecture subjective d'un individu mais aussi un horizon partagé puisque toute œuvre littéraire se réfère à d'autres textes et prédispose ainsi ses lecteurs à une réception particulière du fait d'indications ou de caractéristiques (Ibid). La communication littéraire suppose donc une part de coopération et de décryptage entre un lecteur et les textes. S'ouvre alors devant lui un horizon d'attente fait de codes, de règles, de caractéristiques avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé.

1.1.4 Le choix du texte de théâtre

La fonction poétique, la littéralité, l'intertextualité permettent de comprendre les textes littéraires en général et sont des fonctions qui sont particulièrement prégnantes dans le texte de théâtre. Celui-ci comporte également des spécificités comme la catharsis et la mimesis qui offrent des liens explicites avec les émotions. Il est particulier en ce sens qu'il est une articulation entre langages oral et écrit, il est donc un texte qui ouvre à de multiples possibilités pour ce qui est de son étude. De plus, le théâtre contemporain qui, par son écriture (en prose, avec des passages narratifs), est fondée sur l'hybridation des genres, place le spectateur devant une scène avec une distance critique qui lui permet d'éveiller sa conscience morale, politique, sociale (Naugrette, 2016). Le théâtre jeunesse c'est-à-dire ce qui est publié dans des collections qui s'affichent comme étant à destination des jeunes, comporte un répertoire riche et ces œuvres faciles d'accès par leur langue, par le lexique utilisé sensibilisent et éduquent les jeunes aux plaisirs multiples de la lecture en abordant des thèmes qui leur sont proches. C'est un théâtre qui s'est revendiqué, et ce depuis les années 1970, comme étant à destination du jeune public. Répertoire foisonnant de plus de 1000 titres, ce théâtre reprend des caractéristiques du théâtre classique et se veut à destination d'un public jeune (Bernanoce, 2010). Le texte théâtral nous semble, pour ces différentes raisons, un support précieux pour enseigner la lecture d'un texte littéraire exigeant pour les lycéens. D'autres types de textes sont liés également aux émotions comme la poésie, des récits de vie notamment mais le choix de focaliser notre attention sur les textes de théâtre s'explique par l'apparition d'un théâtre jeunesse qui se revendique proche du public adolescent par les thèmes et la langue et par la spécificité de ce support particulièrement chargé d'émotions. En outre nous soulignons des caractéristiques (mimesis et catharsis) qui font que l'identification à des lieux,

thèmes, personnages (du théâtre contemporain) est plus aisée. Pour ces raisons que nous développons en suivant, nous centrons notre étude sur les textes de théâtre. Nous abordons donc maintenant les particularités de ce type de texte (1.2) et notamment au travers de la catharsis (1.2.1) et la mimesis (1.2.2).

1.2 Les caractéristiques du texte de théâtre tragique

Longtemps le texte de théâtre n'a été défini que comme texte. La *Poétique* d'Aristote est à l'origine de cette conception. Or, le texte de théâtre a ceci de particulier qu'il est à la fois littéraire et scénique, il est aussi texte écrit destiné à être dit, donc à l'intersection entre écrit et oral. Il est fait de répliques (de discours direct) mais aussi de didascalies, qui donnent des indications de mise en scène. C'est ce que l'on nomme la double énonciation, laquelle sert à la fois le jeu des acteurs par les répliques et les monologues, mais qui est aussi une adresse au spectateur par les apartés. Le texte de théâtre est donc littéraire et il est aussi un texte pour la représentation.

Le texte de théâtre est particulièrement codifié dans la tragédie grecque par une unité de temps, de lieu, d'intrigue, par la règle de la bienséance, par une fin programmée dans la mesure où le protagoniste doit périr de ses fautes ou de celles de ses ascendants. Cette fin est la volonté des dieux. Le tragique contemporain s'appuie désormais sur la volonté ou le renoncement de l'homme à corriger ses fautes mais il est toujours soumis à des forces supérieures qui le dépassent comme par exemple la guerre, les enjeux politiques ou les secrets familiaux... Un des éléments essentiels de la tragédie grecque est le chœur qui commente l'action, interroge le comportement du héros, représente l'opinion de la cité. Il est là pour forcer une interrogation chez le lecteur. La tragédie est donc liée à la démocratie et c'est en ce sens qu'étaient portés sur la scène des doutes, des travers, des faits, et même si les Dieux offraient des réponses, les hommes étaient eux aussi appelés à s'interroger sur leur sort. Nous retrouvons cette fonction du chœur dans les récits inclus dans le théâtre tragique contemporain ou dans des paroles rapportées. « *Si le héros tragique croyait en l'existence des dieux qui décidaient du sort des hommes — ce qui lui permettait tout de même une certaine assurance, lui donnait un sens de la certitude, même dans la souffrance —, il n'en va pas de même du personnage calqué sur l'homme moderne qui, de Nietzsche à Sartre, a revendiqué sa liberté par rapport à toute force surnaturelle. Cependant, il n'est jamais entièrement à l'abri de l'angoisse suscitée par les interrogations sur la "source" du destin* » (Vigeant, 1994, p. 97).

Outre ces particularités, le texte de théâtre (dont la définition est variable selon que l'on considère l'écriture ou la représentation) peut être caractérisé à partir de deux concepts principaux que sont la catharsis et la mimesis que nous retrouvons dans les textes antiques et contemporains, concepts que nous développons en suivant.

1.2.1 La catharsis

Le mot grec *katharsis* renvoie à la fois à une épuration physiologique et morale. « *Ce mot, qui signifie « purification, évacuation », recouvre un concept élaboré en médecine par Hippocrate pour qui la bonne répartition des humeurs, clef de la santé, exige le dégorgement d'une humeur surabondante* » (Vigean, 1993, p.94). La catharsis qu'Aristote définit dans sa *Poétique* constitue une catégorie esthétique présente dans les œuvres artistiques et en particulier dans la représentation dramatique. Le théâtre, conçu à son origine comme un spectacle devant être vu de tous, se présente alors comme un rite purgatif qui consiste à représenter les angoisses et les désirs d'un peuple pour que la population puisse s'en protéger. Pour Aristote, si le théâtre, par sa représentation, permet la pitié et la frayeur, il a une fonction cathartique. "*La tragédie est la représentation d'une action noble, menée jusqu'à son terme et ayant une certaine étendue, au moyen d'un langage relevé d'assaisonnements d'espèces variées, utilisés séparément selon les parties de l'œuvre ; la représentation est mise en œuvre par les personnages du drame et n'a pas recours à la narration ; et, en représentant la pitié et la frayeur, elle réalise une épuration de ce genre d'émotions*" (Rédigé probablement autour de 335 av. J.-C., Livre 6, n.p.). L'auteur ne définit pas réellement ce qu'est la catharsis, il la présente comme l'effet de la tragédie et comme pouvant soulager le spectateur de ses maux. La pitié (*eleos*) et la frayeur (*phobos*) sont à l'évidence les termes qui reviennent le plus souvent pour qualifier la catharsis. Ces émotions sont la conséquence de ce qui est représenté au théâtre. Ce concept sera repris par les théoriciens du théâtre (lesquels sont le plus souvent des auteurs de théâtre) au XVIème siècle, lesquels vont moraliser le texte de théâtre ; la catharsis devient alors purement morale (Naugrette, 2008). D'ailleurs, Racine certainement conscient de ce que sa Phèdre pouvait avoir d'immoral, écrit dans sa préface : « *les passions n'y sont présentées aux yeux que pour montrer tout le désordre dont elles sont cause ; et le vice y est peint partout avec des couleurs qui en font connaître et haïr la difformité* » (Racine, 1677, p. 199). Réduire la catharsis à cela, c'est ignorer la distance réflexive propre à l'esthétique grecque ; aussi les auteurs et théoriciens du théâtre reviennent-ils à cette conception

antique dans le théâtre contemporain. Pour l'auteur et metteur en scène Mouawad, « *le tragique est une lumière douloureuse qui révèle aux hommes l'aveuglement dans lequel ils sont* » (2011, n.p.). On perçoit alors le théâtre comme un collectif qui sert à réfléchir sur soi et sur le monde par le biais des émotions. Cette conception se retrouve également dans le récit au théâtre qui a pour fonction d'atténuer la rigueur de ce qui est refusé au nom des bienséances. « *Remplacer l'effet violent par les émotions est une des fonctions essentielles de la bienséance* » (Naugrette, 2010, p. 135).

La catharsis n'est plus une purgation des passions mais une révélation de vérités destinées à faire réagir. « *C'est par l'appel émotionnel fait à la sensibilité des spectateurs que le poète peut espérer réformer les âmes et les cœurs* » (Naugrette, 2016, p. 186). En donnant à voir sur la scène certaines pulsions, la catharsis permet de libérer les hommes de ces pulsions dans la mesure où ils les vivent par procuration et surtout ils en voient les conséquences parce qu'ils considèrent par convention que ce qui se passe sur scène pourrait être vrai. « *La mimesis théâtrale, dès lors, est moins la reproduction du réel qu'un discours sur un réel* » (Marchand, 1988, p. 114).

1.2.2 La mimesis

La mimesis elle aussi a été inscrite dans le théâtre tragique par Aristote : « *la tragédie est l'imitation d'une action grave et complète, ayant une certaine étendue, présentée dans un langage rendu agréable et de telle sorte que chacune des parties qui la composent subsiste séparément, se développant avec des personnages qui agissent, et non au moyen d'une narration, et opérant par la pitié et la terreur la purgation des passions de la même nature* » (rédigé probablement autour de 335 av. J.-C., Livre 6, n.p.). Selon Aristote, la mimesis n'est pas une reproduction à l'identique mais bien une création artistique qui met une distance par rapport à ce qui est représenté, elle permet la reconnaissance et donc une certaine adhésion. Pour que la catharsis fonctionne, il faut que le spectateur puisse penser que ce qui lui est donné à voir pourrait être réel, c'est en cela que la mimesis est intrinsèquement liée à la catharsis. Il ne s'agit pas d'une pure imitation du réel mais bien plus d'une recomposition qui permettrait de laisser croire que ce qui se passe sur scène est possible. « *Chacun doit pouvoir se reconnaître dans les personnages afin d'éprouver les affres du vice et d'apprendre les bonheurs de la vertu. D'ailleurs le nouveau drame n'utilisera plus les vers mais la prose plus proche du discours vrai* » (Naugrette, 2016, p. 186).

L'histoire relatée – qui est souvent celle d'illustres hommes de l'Histoire ou de personnages mythologiques – permet l'illusion chez le spectateur qui réussit à croire à ce qui est représenté. Ce qui est montré sur scène n'est que la reprise d'un fonds culturel connu des spectateurs ou même de personnages historiques ayant réellement existé. Le texte théâtral parvient à rendre crédible ce qui se passe sur la scène et cela dans l'intention – entre autres – qu'il puisse y avoir catharsis. La mimesis n'est donc pas une simple représentation mais bien plus une reconstruction à des fins précises (Marchand, 1988). « *Pour nous autres humain, la fiction est aussi réelle que le sol sur lequel nous marchons. Elle est ce sol* » (Huston, 2008, p. 29). Le texte de théâtre s'emploie alors à retracer ce qui pourrait avoir lieu et qui serait nécessaire. « *Le vrai est souvent invraisemblable, on lui préfère alors l'illusion théâtrale c'est-à-dire une vérité reconstruite ordonnée à l'aune de ce qui peut cru ou accepté par les spectateurs* » (Naugrette, 2010, p. 140).

La force illocutoire du verbe est importante pour que l'effet recherché soit produit. Cette conception a quelque peu évolué dans le théâtre contemporain, il s'agit d'utiliser dans le théâtre un réel actuel, c'est ce que font la plupart des auteurs comme par exemple Lebeau qui décrit le quotidien des enfants-soldats (*Le bruit des os qui craquent*, 2008), Mouawad qui nous livre des épisodes de la guerre du Liban (*Incendies*, 2003) ou encore Lagarce qui met en mots la difficulté à communiquer, à faire accepter ses différences et à échapper à la solitude (*Juste la fin du Monde*, 1990). Le réel est alors utilisé pour permettre la confrontation du spectateur avec ces réalités et provoquer une réaction. Le texte théâtral devient une prise en charge du monde qui permet l'éveil de la conscience politique. Vigeant examinant ce qui reste de la tragédie dans le théâtre contemporain, affirme que « *si les signes extérieurs ou formels de la tragédie (la construction en prologue, épisodes et chants du chœur, la règle des trois unités) ont disparu de l'écriture dramatique contemporaine, " l'essence " du tragique [...] survit dans les œuvres* » (1993, p. 102). Pour que mimesis et catharsis soient présentes dans un texte tragique, la parole théâtrale doit être particulièrement performative, elle est presque une parole-action.

Le lien entre texte de théâtre et enseignement se fait presque naturellement et renvoie à une ancienne fonction assignée à ce genre littéraire. Ce texte a été utilisé comme un média d'apprentissage dans les églises pour transmettre aux fidèles une connaissance de la Bible, aujourd'hui il reste un support à diverses activités pédagogiques. Son statut particulier entre oral et écrit, entre texte d'éveil de conscience et de support à une

éducation lui confère un statut de savoir particulier. La lecture d'un texte de théâtre dans un cadre didactique suppose une connaissance des particularités de ce texte et une approche de ce qu'est le sujet lecteur. C'est pourquoi nous développons maintenant plus en avant la théorie de la réception (1.3) sur laquelle se sont appuyés les didacticiens des lettres et les prescripteurs qui ont placé l'enseignement de la lecture au cœur des programmes. Cette théorie de la réception entraîne dans son sillage la notion de sujet lecteur, nous les relierons donc dans la partie suivante.

1.3 Théorie de la réception et du sujet lecteur

La théorie littéraire qui est à l'origine de la lecture analytique est la théorie de la réception, elle s'appuie notamment sur les travaux de Jauss (1978) qui a mis l'accent essentiellement sur le lecteur. Selon lui, la littérature ne peut se réduire à l'histoire des auteurs et des œuvres dans la mesure où les œuvres sont lues et leur sens renouvelé, complété, réactualisé à chaque nouvelle lecture. C'est ce sur quoi s'interroge et répond Calvino lorsqu'il demande « *La lecture est-elle une construction qui prend forme en rassemblant un grand nombre de variables [...]. Il me semble à certains moments, d'une lecture à l'autre, il y a un progrès : en ce sens, par exemple, que je pénètre mieux l'esprit du texte, ou que je gagne en distance critique* » (1979, p. 273). Eco a lui aussi privilégié le lecteur et plus particulièrement la coopération qu'il doit avoir avec le texte qui est « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. [...]. Ensuite, parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité* » (1979, p.63). Pour Jauss, le texte lui provoque chez le lecteur un ensemble « *d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites* » (1978, p.56). Selon Jauss, pas d'œuvre sans concrétisation dans la perception d'un public et la réception de l'œuvre se fait dans une époque et un contexte donnés, l'œuvre se définit alors dans une relation de rupture ou continuité par rapport aux autres textes littéraires. Il ajoute que l'histoire de la littérature est avant tout l'histoire des œuvres lues, pour lui ce sont les réceptions, et les œuvres, qui constituent l'histoire des textes littéraires. Mais il s'agit d'un lecteur implicite,

une sorte de lecteur modèle et non un type particulier de lecteurs réels. On retient de cette théorie le concept d'horizon d'attente qui est ce que le lecteur implicite peut imaginer compte tenu de l'œuvre, de son genre, de sa thématique, de son appartenance à un genre et / ou un registre littéraire. Le texte littéraire par ses caractéristiques prédispose le lecteur à une réception particulière. Il pense la théorie de la réception comme une herméneutique. La signification du texte est le résultat de l'interprétation du lecteur mais aussi du texte et ce dernier est une partie d'un ensemble régi par des codes. On voit que cette théorie s'appuie sur un déplacement du texte littéraire vers le sujet lecteur. Celle-ci sera reprise par notamment Langlade, Rouxel qui lui ajouteront une dimension plus subjective. « *La confrontation de plusieurs textes de lecteurs d'une même œuvre permet de montrer la disponibilité, la mobilité, voire la malléabilité interprétative d'une œuvre soumise à la créativité des investissements affectifs de ses lecteurs. L'enseignement littéraire aurait tout à gagner à prendre appui sur ces réactions affectives des lecteurs experts ou novices au lieu d'en faire les passagers* » (Langlade, 2014, p. 8). L'idée que c'est par le lecteur que s'établit ce dialogue particulier avec le texte s'est alors imposée, c'est lui qui lui donne un sens qu'il construit par une interaction. C'est aussi ce que postulait Eco (1979) qui a modélisé un lecteur virtuel, sorte de lecteur modèle, qui finalise le texte parce qu'il lui donne sens. Selon lui, « *un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité significative* » (Eco, 1979, p. 63). C'est cette théorie de la réception qui a été le socle sur lequel se sont appuyés les didacticiens de la lecture.

Ce déplacement de l'appréhension des textes littéraires vers un rôle central attribué au lecteur et donc à la réception a introduit la question de la lecture des textes littéraires comme objet de savoir à part entière et a donné une forme différente aux travaux de la didactique des lettres.

Nous proposons maintenant d'appréhender les travaux en didactique des lettres (2) au travers de trois approches. Tout d'abord l'approche didactique du texte littéraire par genre littéraire (2.1), puis la didactique de la lecture (2.2), et enfin l'approche didactique du sujet lecteur (2.3) dans ses dimensions individuelles puis collectives.

2. Didactique des textes littéraires

2.1 L'approche didactique du texte littéraire par genre littéraire

La notion de genre littéraire remonte à l'Antiquité grecque en particulier à Aristote qui lui a attribué le rôle de critère à la fois thématique, stylistique et pragmatique pour codifier la parole de la cité. D'un point de vue épistémologique, la notion de genre est rattachée à l'écriture du texte, d'abord pour l'auteur qui se doit de respecter les codes qui y sont rattachés, et aussi pour le lecteur en rapport avec l'horizon d'attente qui le sous-tend. Le texte est codifié par un ensemble de traits formels et esthétiques caractérisant le genre littéraire donné. Aristote a conçu cette notion de genre en distinguant ceux de la rhétorique et ceux de la poétique. Afin d'insister sur les procédés qui permettent l'apprentissage de la rhétorique, les genres étaient le délibératif, le judiciaire et l'épidictique, il s'agissait alors d'avoir le discours adéquat à la situation dans laquelle l'orateur se trouvait dans la cité. *« Pendant longtemps, la légitimation du fait littéraire serait ainsi le résultat d'un ensemble de traits formels et esthétiques caractérisant en somme un genre littéraire donné »* (Chaves, 2008, n.p.). L'auteure précise que pour ce qui est de la poétique, les trois genres sont le lyrique, l'épique et le dramatique. Cette description des genres poétiques selon Aristote est celle que l'on retrouve dans la littérature occidentale. On peut avancer que cette notion de genre littéraire, même si elle a été contestée ou si elle a évolué, reste un repère pour l'écriture (et donc l'écrivain) et pour le lecteur dans la mesure où les genres jouent un rôle fondamental dans l'interprétation car ils créent une part de l'horizon d'attente. Les corpus de textes proposés au collège, lycée, université le sont par genre littéraire. En effet, devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le contenu d'enseignement. Il s'agit de donner à voir et comprendre les caractéristiques communes des textes regroupés dans le genre étudié. Ce dernier oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais favorise les apprentissages des savoirs. En effet, ces apprentissages se font par la confrontation du texte étudié à d'autres textes déjà lus. *« L'enseignement scolaire s'organise de ce point de vue dans une perspective historique et culturelle. Il s'agit de contribuer à construire des références culturelles, références non seulement aux textes de patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité »*

(Dolz et Gagnon, 2008, p. 187). Le genre littéraire est un outil dans la construction des séquences didactiques, il permet le choix des supports, des activités mises en œuvre dans la classe. Parmi ces genres littéraires, le texte de théâtre se distingue par les activités spécifiques de lecture en classe qui lui sont associées. Pour l'appréhender, nous proposons tout d'abord de préciser l'approche didactique de la lecture.

2.2 Approche didactique de la lecture

2.2.1 Une activité scolaire codifiée

Outil privilégié du savoir, de partage, de réflexion, objet de défiance de certains pouvoirs, suspectée de favoriser diverses émotions, d'éloigner du réel voire de la raison, souvent condamnée pour immoralité, la lecture a néanmoins trouvé sa place à l'école mais il ne s'agit plus là d'une activité sans médiation mais d'une activité scolaire codifiée afin d'en faire un exercice critique nécessitant un certain recul en pariant peut-être sur la proximité qui peut être révélée entre les lectures subjectives et expertes.

L'enseignement du français a d'abord donné la priorité à l'enseignement de la langue, les textes littéraires servent de modèles à l'écriture ou à l'art oratoire (support à la lecture à voix haute), c'est la rhétorique et donc le texte comme modèle qui est au cœur de l'enseignement du français. « *S'y ajoute le souci de livrer aux élèves une réflexion sur le style et sur la littérature, qu'on retrouve non seulement dans Boileau, La Bruyère, Fénelon et Buffon mais dans les préfaces de tragédies, ou plus tard dans les Pensées de Pascal. Enfin, le développement de la composition en français, sous les formes de la narration et du discours d'apparat, et le travail de la mise en français dans la version latine supposent l'utilisation dans les classes de modèles littéraires susceptibles de préparer les jeunes gens à ces formes de rédaction* » (Chervel, 2006, p. 434). L'histoire de la discipline et en particulier les travaux de Chervel, indiquent que lecture et écriture sont intimement liées, chaque changement dans la façon d'aborder le texte littéraire induit conjointement des modifications des écrits choisis et préconisés par l'Institution scolaire. A partir de 1870 et jusqu'en 1960, avec l'explication de texte, l'histoire littéraire et la poétique du texte remplacent la rhétorique ; les écrits travaillés seront alors le commentaire de texte et la composition française. L'œuvre lue sert de modèle et doit aussi contribuer à l'acquisition d'une culture générale (Ibid.). « *L'enseignement de la littérature à l'école est depuis une trentaine d'années le lieu d'une tension entre deux grands paradigmes, généralement perçus*

comme antagonistes, l'un qui privilégie la connaissance du patrimoine littéraire, l'autre qui privilégie la pratique méthodique de la lecture » (Dufays, 2006, p. 6). L'auteur complète en notant que jusqu'au dix-neuvième siècle, il s'agissait avant tout de perpétuer une culture commune mais que depuis lors, parce que la littérature sert l'idéal démocratique, au développement d'une culture littéraire s'ajoute-par le biais de la lecture- la formation à l'éthique (Ibid). Durant toute cette période, le texte littéraire est au centre des apprentissages. Suite aux prises de position notamment de Sartre (1948) sur les pouvoirs et la responsabilité du lecteur, l'intérêt porté à l'activité du récepteur s'est épanoui dans *l'Esthétique de la réception* (Jauss) dans les années 1970. Le questionnement didactique met alors au centre le lecteur et sa relation à la lecture. « *A ce titre, la hiérarchie des rôles scolaires dans la relation maître-élève et l'imposition des valeurs culturelles dominantes perdent logiquement de leur légitimité. L'enseignant n'est plus uniquement celui qui prescrit ou proscrie mais il s'efforce d'être à l'occasion un animateur culturel pour motiver les jeunes lecteurs à prendre du plaisir à leurs lectures* » (Privat, 2015, p. 121).

En conséquence, les pratiques de lecture vont se modifier, on parlera alors de lecture analytique et dans les écrits également cette influence sera marquante avec notamment l'introduction des écrits d'invention. Avant de décrire ce qu'est la lecture littéraire, observons ce qu'est l'acte de lire. « *La capacité de lire repose sur deux processus psycholinguistiques : la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. La reconnaissance des mots est un processus cognitif qui fait correspondre des graphèmes à des phonèmes alors que la compréhension est un processus qui permet de donner du sens aux phrases écrites* » (Gaussel, 2015, p.2). L'auteure précise que lire met en jeu dans un premier temps un processus de perception. Il s'agit, pour le lecteur de reconnaître et de mémoriser des signes pour que puisse intervenir le processus cognitif. On attend alors du sujet récepteur qu'il reconnaisse les mots, qu'il les lie (pour en faire des unités sémantiques), qu'il les comprenne.

2.2.2 L'acte de lire un texte littéraire

L'acte de lire nécessite la mobilisation d'un savoir même s'il s'agit uniquement d'un raisonnement permettant de comprendre ou d'anticiper la résolution de l'intrigue. On peut parler de compréhension de base qui serait la compréhension de qui fait quoi et pourquoi et dans quel contexte, ou de compréhension plus experte à savoir repérer la valeur symbolique du texte, son appartenance à une culture mais aussi la spécificité de la

parole de son auteur. Lire suppose donc différentes opérations comme la connaissance du sens des mots, l'interprétation des groupes de mots et le lien entre les informations du texte et les connaissances déjà acquises par d'autres lectures. Déchiffrer les mots, les relier, comprendre et interpréter la pensée d'un auteur, la lecture est une communication particulière qui peut se faire grâce à la force illocutoire du texte, laquelle s'établit à certaines conditions comme accepter et reconnaître l'altérité. Les pratiques de lecture permettent à la fois la reconnaissance, l'implication et la distanciation nécessaire à la compréhension des textes et visent à amener l'élève à devenir un sujet-lecteur. Lire est d'abord une compréhension fonctionnelle qui permet l'avancée dans le texte tandis que la lecture plus en profondeur correspond au questionnement du lecteur sur le texte. « *La compréhension [est] le produit d'une automatisation [qui] advient normalement à l'insu du sujet. L'interprétation [est un] travail conscient de recherche du sens* » (Touveron, 1999, p. 17). Elle ajoute que lire c'est passer de l'une à l'autre de ces lectures et c'est ce passage qui caractérise la lecture littéraire. Picard, (1986) définit la lecture littéraire comme étant l'activité de trois instances du lecteur à savoir *le liseur* qui désigne la personne physique, *le lu* qui renvoie au sujet en train de lire et de réagir au texte et *le lectant* qui représente la capacité à prendre du recul afin d'interpréter le texte. Jouve (2005) reprend cette conception et fait le constat que dans l'activité de lecture, ces trois instances coexistent et vont permettre une lecture distanciée avec le texte. Pour ces chercheurs, la lecture littéraire se présente comme une tension entre un lecteur novice qui a une lecture immédiate de découverte d'un sens premier et un lecteur plus averti parce que possédant des savoirs qui lui permettent une lecture plus approfondie. En s'appuyant sur cette théorie de Picard, la lecture littéraire consiste aussi dans la mise en œuvre d'une lecture méthodique et critique où sont privilégiées l'instance du lectant (1986) et la « *coopération interprétative* » (Eco 1979). La caractéristique de cette lecture est qu'elle engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive.

Les interprétations peuvent donc être multiples. C'est également une lecture dynamique qui, par d'incessants allers et retours entre une lecture subjective et une lecture réflexive, peut aider à l'élaboration d'une analyse distancée et critique du texte. Elle est aussi un dialogue interactif entre le lecteur et l'œuvre, dialogue qui peut aussi se faire avec les pairs. On peut relever trois temps dans cette lecture : le retour attentif sur le texte, suite à une première lecture exploratoire, la réflexivité par une mise à distance du texte et une collaboration intersubjective qui est le moyen de percevoir la diversité interprétative

(Rouxel, 2011 ; Ahr, 2013 ; Sauvaire 2015). La lecture littéraire reconnaît au texte sa littérarité, c'est-à-dire qu'il existe aussi indépendamment de sa réception, il est porteur de sens et de valeurs qu'il s'agit de révéler par une lecture (Dufays, 2002). Cette approche place tant le texte que le lecteur dans des dimensions plurielles. Ce chercheur souligne que c'est Gervais (1993 et 1998), qui le premier, a défini cette pratique, qui se caractérise par une volonté de permettre d'explorer les virtualités du texte. « *Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent* » (Dufays, 2002, p. 4). Nous retrouvons cette même conception dans les travaux de Tauveron (1999), Rouxel (2011) et Ahr (2013) qui s'accordent sur la définition suivante : « *la lecture littéraire est un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective)* » (Ahr, 2013, p. 18). Cette expression désigne un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet-lecteur. La lecture littéraire est donc une lecture subjective faite de mise à distance des affects, il s'agit pour l'élève de parvenir à observer rigoureusement ce qu'il éprouve par une étude précise des caractéristiques du texte (registre, procédés d'écriture, syntaxe, ponctuation) ce qui favorise une mise à distance. Langlade définit ce qu'il appelle la lecture subjective ; pour lui c'est la façon dont « *un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire* » (2007). Il s'agit d'aller d'une perception personnelle première, souvent portée par les émotions vers une appréhension distancée de la lecture qui sera faite à l'aide d'une méthodologie, d'outils proposés par l'enseignant. Elle est à la fois une lecture personnelle et une lecture distancée qui est seconde. « *L'appropriation [d'un texte] comporte un moment critique celui de la distanciation de « soi à soi »* (expression que le chercheur emprunte à Ricœur) *pendant lequel le lecteur prend conscience des représentations, valeurs, préjugés qu'il a mobilisés pour comprendre le*

texte » (Sauvaire, 2014, p. 111). Le détour par cet autre qui est derrière le texte apparaît comme la condition première du retour sur soi-même.

Nous pouvons dire que trois caractéristiques sont à associer à cette lecture : la distanciation critique, l'appropriation personnelle qui donne la priorité aux émotions dans cette lecture et le va-et-vient entre ces deux approches c'est-à-dire une lecture qui joue sur les deux tableaux : celui de la raison et celui des passions (Dufays, 2013). Dans les deux cas, c'est la place du sujet lecteur qui est mise en avant, nous précisons cette approche didactique en suivant.

2.3 Approche didactique du sujet lecteur

Dans cette théorie dite du sujet-lecteur, ce qui est souligné est la « *coopération textuelle* » (Eco, 1985) entre un texte et un lecteur. Ce sujet lecteur aux identités multiples n'en reste pas moins également un sujet individuel qui va appréhender le texte avec sa culture, sa représentation d'autant que comme l'ont montré notamment Langlade, Jouve et Rouxel, le processus d'élaboration sémantique de la lecture s'enracine dans le vécu du sujet. Ces chercheurs ont développé cette notion de sujet lecteur dans les années 2000. « *La coopération textuelle* » désigne les fonctionnements subjectifs du lecteur lesquels renvoient à une individualité mais aussi à ce que le lecteur partage avec une communauté, « *elle implique à la fois l'activité subjective et l'activité intersubjective* » de la lecture (Dufays, 2001). Ces deux dimensions, individuelle et collective, sont reprises dans la didactique de la lecture littéraire, nous les reprenons tour à tour en commençant par la dimension individuelle du sujet lecteur dans son rapport au texte.

2.3.1 La dimension individuelle du sujet lecteur avec le texte

Nous pouvons parler de sujet individuel dans la mesure où chaque lecteur aborde l'œuvre littéraire avec sa culture et ses représentations sociales. Pour parler de l'élève en activité de lecture, des chercheurs dont Langlade et Rouxel ont eu recours à la notion de sujet lecteur que nous leur empruntons et qui désigne l'identité de lecteur qui s'élabore au cours des multiples lectures. Elle a son origine comme le révèle la romancière et essayiste Huston « *des histoires, récits, fictions diverses qui nous sont inculqués au cours de notre prime jeunesse* » (2008, p. 31). Chaque lecteur a une identité unique qui va produire une interprétation personnelle différente de celle proposée par un autre lecteur. Langlade va

dans le même sens et insiste sur l'importance de prendre en compte « *ces échos subjectifs* » car affirme-t-il « *loin d'être des scories de l'activité liseuse ne sont-ils pas les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur ?* » (2004, p. 82). Le romancier Calvino (1979) souligne le caractère singulier de la lecture, qui est solitaire, mais qui peut aussi tisser des liens de partage et de communication entre des personnes différentes. La lecture littéraire vise cette double finalité : permettre l'expression d'une interprétation personnelle, d'une émotion pour ensuite faire un travail sur les conventions esthétiques, sur ce que l'écriture peut avoir de convenu et sur les enjeux du texte. Il s'agit de mettre le texte à distance, le sujet lecteur s'élabore donc dans le rapport distancié à la lecture. Grâce aux choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant, la lecture se fera à partir de la capacité de l'élève à interpréter un texte à partir de ses commentaires personnels qui lui permettront ensuite de s'engager dans une démarche d'apprentissage en confrontant sa parole au texte par des outils d'analyse (Ahr, 2013). L'histoire personnelle et scolaire d'un élève est une composante de cette identité de sujet-lecteur. « *La prise en considération, dans le cadre scolaire, des diverses expansions émotionnelles suscitées par une œuvre brise l'effet inhibant de l'immobilité muséale dans laquelle elles sont souvent présentées. L'œuvre s'anime et devient plus accessible sous l'effet des affects variés de ses lecteurs* » (Langlade, 2014, p. 9). L'univers fictionnel peut susciter chez l'élève des émotions tant par le sujet traité, que par un personnage. On a alors ce que Langlade appelle « *un texte de lecteur* » qui sera expérimenté par des allers et retours qui confirmeront, infirmeront, modifieront *ce texte de lecteur*. C'est également ce que suggère Calvino lorsqu'il écrit « *j'attends des lecteurs qu'ils lisent dans mes livres quelque chose que je ne savais pas* » (1979, p. 198).

De nombreux didacticiens soulignent la nécessité d'inclure la lecture personnelle comme point de départ d'une lecture qui sera ensuite partagée. « *L'enseignement littéraire aurait tout à gagner à prendre appui sur ces réactions affectives des lecteurs experts ou novices au lieu d'en faire les passagers clandestins de la lecture au nom d'une objectivité factice de l'interprétation* » (Langlade, 2014). Conception partagée par Rouxel (2007) lorsqu'elle parle « *d'une nécessité fictionnelle* » en évoquant l'investissement personnel dans la lecture des œuvres. Bayard quant à lui ajoute la notion de « *livre intérieur [à savoir] cet ensemble de représentations mythiques, collectives ou individuelles, qui s'interposent entre le lecteur et tout nouvel écrit, et qui en façonnent la lecture à son insu* » (2007, p.81). Le lecteur est donc un sujet actif qui va construire du sens mais le texte littéraire va aussi le

contraindre dans la mesure où il porte un sens au-delà duquel on ne peut pas aller. Nous nous intéressons dans ce travail à la lecture de textes littéraires faite en cours de français. Pour être un lecteur compétent, il convient de s'appropriier des codes, de savoir les utiliser à bon escient, c'est un enjeu de la lecture littéraire. Ces interprétations sont le fruit du dialogue du sujet singulier et du texte, l'interprétation est ce qui émane de cette rencontre mais aussi des connaissances du lecteur. C'est une lecture qui se présente comme un jeu d'indices, de découvertes si chacun a les codes, les savoirs qui permettent d'aborder l'œuvre proposée. Le texte propose des pistes que le lecteur va emprunter, il va s'employer à découvrir, à en comprendre les signes, les indices disséminés au fil des lignes. Le texte littéraire est alors désacralisé, mis à disposition et surtout à l'épreuve interprétative des élèves à partir des émotions ressenties sans préjuger d'une influence ou d'un ordre de l'un sur l'autre. L'élève sujet-lecteur est en interaction avec l'auteur voire avec un ou plusieurs personnages par l'intermédiaire du texte, cet échange silencieux n'en est pas moins actif, le texte étant l'occasion d'une confrontation entre un lecteur et ce qui est écrit. La lecture du texte de théâtre a ceci de particulier qu'elle oblige constamment à une décentration, le lecteur circule derrière les paroles (en lecture silencieuse) de divers personnages, il est obligé d'emprunter différents points de vue, c'est à une perpétuelle altérité que se livre ce lecteur (Brillant-Annequin, 2004). Mettre un texte en discussion avec soi et donc en discussion avec ce qui a déjà été lu, c'est en cela que consiste ce travail de sujet lecteur. Néanmoins, pour que la lecture soit réellement distanciée, la didactique de la lecture littéraire précise la dimension collective qui favorise le travail de compréhension et d'interprétation.

2.3.2 La dimension collective du sujet lecteur

Le modèle didactique de la lecture littéraire (Dufays, 2002, Rouxel, 2011) accorde une place au sujet lecteur et à son individualité tout en observant l'activité subjective et intersubjective de la lecture. Si la lecture favorise un dialogue avec soi-même, elle sous-tend une conception de lecture plurielle des textes.

Chaque lecteur - et cela vaut pour chaque élève - est membre d'une communauté par son appartenance à une famille et une culture ; il partage donc une lecture et un langage rattaché aux conventions de cette culture partagée. Les œuvres littéraires lui permettent de découvrir et de comprendre ce qu'il vit. « *Les grands textes culturels livres sacrés, Bibles et Corans, mythes, épopées guerrières - lui permettent de s'identifier à l'histoire des siens* »

(Huston, 2008, p. 160). Si chaque texte est unique, il est situé dans une époque, une culture et un genre. Chaque lecteur s'inscrit donc dans une communauté de lecteurs organisée qui évolue et se modifie avec le temps. L'exemple d'Antigone peut être éclairant : Sophocle en a fait une héroïne qui revendique la loi des Dieux avant celle des Hommes, fut-elle celle du roi de la cité, alors qu'Anouilh verra en elle une figure de la Résistance (sa pièce est écrite en 1944) et que le psychanalyste et écrivain Bauchau s'attachera à faire de cette héroïne, le témoin impuissant de la rivalité de ses frères jumeaux pour gagner l'amour exclusif de leur mère. On le voit, selon l'époque, si l'histoire véhicule un message central qui ne varie pas, certaines interprétations sont caduques parce qu'elles ne correspondent plus aux « vérités » admises, ou à la culture de ses lecteurs. Si comme nous l'avons vu la lecture se fait avec une part personnelle selon ce que chacun a déjà lu ou selon la proximité du lecteur avec le sujet voire un personnage, la confrontation avec les pairs est un moyen d'éprouver son interprétation avec d'autres lectures par un échange. Cependant, pour que cela puisse se faire, il paraît essentiel, comme l'ont indiqué plusieurs chercheurs, de « *nous dégager de toute une série d'interdits, le plus souvent inconscients qui pèsent sur notre représentation des livres et nous conduisent à les penser, comme des objets intangibles, et donc à nous culpabiliser dès que nous leur faisons subir des transformations. Sans cette levée des interdits, il est impossible de se mettre à l'écoute de cet objet infiniment mobile qu'est un texte littéraire, d'autant plus mobile qu'il est partie prenante d'une conversation ou d'un échange écrit, et s'y anime de la subjectivité de chaque lecteur et de son dialogue avec les autres* » (Bayard, 2007, p. 159).

L'acte de lire requiert donc un aspect collectif qui désigne les pratiques de lecture d'un groupe qui est à la fois celui des élèves de la classe (une culture de groupe) et celui de l'enseignant et de l'institution (la culture dominante la société), mais cette activité témoigne d'un aspect plus individuel que le sujet, certes, puise dans le fonds commun de la culture dominante mais qu'il revisite en fonction de ce qu'il est. Toute interprétation d'un texte reste singulière parce qu'elle dépend aussi de l'affectif, de la culture, de l'idéologie du lecteur (Sauvaire, 2015). Dans la classe, le sujet lecteur est en confrontation ou en échange avec d'autres lecteurs, l'interprétation du texte se nourrit des différents discours de ces multiples lecteurs. Comme le souligne Dias Chiaruttini « *dans le cadre du débat, les échanges sont caractérisés par l'expression de points de vue personnels qui se confrontent ou se complètent mais qui s'affirment singulièrement dans une démarche d'explicitation, de justification des propositions faites* ». Elle précise également que « *l'enjeu*

de ces séances réside dans la construction du ou des sens du texte et par conséquent dans la compréhension de chaque proposition afin de la valider ou ne pas la valider » (2007, p. 153). Si la lecture littéraire est travaillée par les didacticiens dans sa forme scolaire, nous observons comment cette notion a été transposée dans les prescriptions scolaires et comment les didacticiens analysent sa transposition en classe (3). Pour cela nous abordons tout d'abord ce qu'est la lecture scolaire (3.1), puis les deux manières d'aborder la lecture en classe au travers de la méthode méthodique et analytique (3.2).

3. Approche institutionnelle

3.1 Le texte littéraire et la lecture en classe

Avant de relever ce que sont les prescriptions institutionnelles, il nous paraît nécessaire de rappeler ce que certains chercheurs de différents champs de recherche (sémiotique, sociologie, littérature) ont mentionné sur l'acte de lire puisque nous verrons que ces recherches ont influencé les choix didactiques.

3.1.1 Lire un texte littéraire : les opérations mentales

On peut en effet se demander ce qu'est la lecture en classe et en définir les principales opérations mentales, pour ce faire nous convoquons les recherches d'un sémioticien, de certains didacticiens de la littérature et d'un sociologue et enfin ce que prescrit l'institution via les programmes. « *Rien de plus commun que l'expérience de lecture, et rien de plus ignoré. Lire : cela va tellement de soi qu'il semble, à première vue, qu'il n'y a rien à en dire* » (Todorov, 1971/1978, p.175). Toute lecture conduit à une construction de sens et ce sont les phrases référentielles qui permettent cette élaboration. « *Les textes littéraires offrent des possibilités de développer une conscience du langage. [...] Un emploi élaboré du langage exige souvent une lecture attentive : un effort particulier est nécessaire pour construire le sens au niveau de la cohérence locale et globale, ainsi qu'à celui de l'intégration de connaissances antérieures puisque de nombreux textes littéraires prennent des tournures inattendues* » (Pieper, 2006, p. 11-12). Le texte littéraire nécessite de la part de son lecteur un travail de repérage et de décryptage. Le lecteur reprend les informations du texte comme les données concernant les personnages, le temps de l'univers fictif et procède presque qu'inconsciemment à un travail de chronologie et de construction. Il

s'agit alors d'une recomposition qui se fait à partir des contraintes imposées par le texte mais aussi de sa culture (contexte culturel et lectures antérieures) (Todorov, 1971/1978). Si la lecture scolaire telle qu'elle a été pratiquée jusque dans les années 1980 était pertinente pour le public d'alors, on pourrait redouter qu'aujourd'hui elle ne concoure au manque d'attrait de la lecture que Mauguet (1992) attribue à la démocratisation de l'école. En effet, ce sociologue le constate plus encore actuellement parce que la lecture est en concurrence avec d'autres loisirs. Qu'est-ce que cet objet d'enseignement apporte à l'élève ? *« Le problème est ainsi d'en faire des ressources mobilisables, disponibles dans diverses situations, ce qui nécessite que l'on travaille à leur mise en œuvre dans de vrais problèmes et ce, non pas « plus tard », mais à l'école. Cette préoccupation est essentielle pour la discipline littérature, souvent perçue comme « artificielle », « gratuite », « inutile » »* (Canvat, 2002, p. 3). Ce chercheur ajoute que ce qui fait l'intérêt de la lecture en classe pour les élèves, ce sont les contenus liés à des préoccupations de l'humain. Il rajoute qu'il ne faut pas que seules les méthodes d'analyse deviennent l'objectif de cet enseignement. Pour lui, les enjeux sont multiples : comprendre la pensée d'un autre, aller au-delà de l'opinion et construire un raisonnement structuré, être tout simplement dans la communication. Ces remarques sont aussi celle de Todorov (2007), pour lui, *« le sens d'une œuvre ne se réduit pas au jugement purement subjectif de l'élève, mais relève d'un travail de connaissance. Pour s'y engager, il peut donc être utile à cet élève d'apprendre des faits d'histoire littéraire ou quelques principes issus de l'analyse structurale. Cependant en aucun cas l'étude de ces moyens d'accès ne doit se substituer à celle du sens, qui est sa fin »* (p. 23).

Ces remarques et analyses ont fait que depuis les années 1980, différentes approches de la lecture des textes littéraires se sont succédées et ont en partie influencé les prescriptions.

3.1.2 La lecture de texte littéraire en classe : les savoirs en jeu

La lecture conserve une place importante dans les programmes actuels d'enseignement du français, notamment dans sa visée culturelle qui est de permettre l'appropriation du texte littéraire. Ceci se traduit dans les programmes à la fois par l'incitation à la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société par la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique de l'œuvre littéraire travaillée. Cette prescription est justifiée par

l'idée que la littérature nous permet d'éprouver l'altérité, nous met en contact avec le monde et nous change.

Toutefois les rapports d'inspection montrent qu'une priorité est donnée à des approches fonctionnelles axées sur le développement des compétences, au-delà de l'acquisition de savoirs. Par exemple, la prescription concrétisée dans les programmes indique que lors des études de texte il convient notamment d'aborder « - *le discours narratif : incipit, excipit, rythme du récit - scène sommaire, ellipse- chronologie de la narration, connecteurs temporels ; temps du récit ; auteur, narrateur, personnage ; paroles rapportées ; portée symbolique (légende, mythe, conte) ; - le discours descriptif : fonctions, lieux et portraits, focalisation, temps utilisés, caractérisation directe et indirecte, connecteurs spatio-temporels ; - le théâtre : didascalies, scène d'exposition, structure de la pièce, évolution dramatique, double énonciation, dialogue, enchaînement des répliques, monologue, tirade, aparté, quiproquo ; enjeux de la distribution de la parole (masses et hiérarchie) ; caractérisation directe et indirecte ; - la poésie : réseaux lexicaux, figures de style, rythme, sonorités...* » (Inspection de lettres du Ministère de l'Agriculture, 20017, p. 4). Cette abondance d'éléments de savoirs relatifs à la compréhension d'un texte littéraire a pu donner lieu à des interprétations diverses des enseignants ; il est alors possible de ne faire du texte qu'un prétexte à aborder des savoirs avant de le considérer réellement comme un texte à comprendre, à apprécier. Pour corroborer cette assertion, l'observation de divers manuels scolaires montre que les questions posées sont le plus souvent des relevés de procédés, la démarche essentiellement techniciste qui est ici prescrite vient en opposition à une approche plus sensible du texte. C'est aussi ce sur quoi Mazauric attire l'attention lorsqu'elle rappelle que « *l'institution scolaire tend à ne légitimer qu'une forme de lecture, détachée sinon savante, en tout cas consciente et raisonnée, activité de construction, toujours, de connaissances, de savoirs, de compétences, d'une culture, d'un sujet à travers tout cela* » (2004, p. 179). En référence à l'approche épistémologique développée ci-dessus, l'enseignement de la littérature n'est pas uniquement la transmission d'un vaste héritage culturel, un traitement particulier du langage qu'il faut observer sous toutes ses formes (registre de langue, syntaxe, procédés d'écriture utilisés), ni une simple initiation à un patrimoine culturel, mais il vise des capacités lectorales qui permettent un regard réflexif sur soi, sur le monde environnant. La lecture qui est prescrite est une appropriation active du texte qui met en jeu des savoirs liés à son fonctionnement, à sa dimension culturelle, esthétique. Dans les programmes, il s'agit pour

l'élève d'identifier le sens attendu du texte, de développer l'aptitude à interpréter l'hypercodage rhétorique et stylistique.

Mais si cette première étape est ce qui permet de faire de l'élève un lecteur lettré, il reste à la charge de l'enseignant de lui permettre de devenir un lecteur critique et autonome comme le souligne Ahr (2013). En effet, comme précisé auparavant, la lecture implique une compréhension du texte c'est-à-dire que l'élève construise un sens, et pour ce faire il va mobiliser ses connaissances, dans la mesure où cette activité est une mise en relation entre ce qui est lu et le savoir déjà-là. Lire en classe suivant les programmes et les manuels scolaires, c'est permettre à l'élève de comprendre et d'interpréter des textes imposés par la culture scolaire. L'Inspectrice Générale Vibert dans ses recommandations aux enseignants de français, (2011) préconise de « *faire une place au sujet lecteur dans la lecture littéraire* » car elle considère que ce serait là un moyen de se dégager du formalisme encore trop présent et elle ajoute que la piste pourrait favoriser « *une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée [...] et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles* » (Ibid.). Elle insiste sur la subjectivité de chaque lecteur qui doit être le point de départ de tout travail sur l'étude des textes, selon elle il convient de recueillir ces lectures personnelles, posture favorisant la motivation, tout en gardant en point de mire une lecture collective. Il s'agit d'utiliser la subjectivité pour la situer dans un rapport plus large à d'autres textes, d'autres lectures ce qui revient à conjuguer plaisir affectif et compréhension du texte. L'Inspectrice met l'accent sur cette nécessité d'investissement des élèves et elle en fait une clé de la réussite de cette activité, elle affirme d'ailleurs que « *les questions posées aux élèves sur les textes les invitent rarement à prendre parti, à formuler et justifier une opinion, à réagir personnellement aux textes* » (Ibid.). Les rapports d'inspection de l'enseignement agricole font un constat équivalent et les Inspecteurs soulignent que « *lire consiste à découvrir des émotions et des sensations* », (L'Inspection de Lettres sur la lecture, 2000, p 99). Plus loin ils ajoutent la nécessité de s'arrêter et de prendre en compte les premières réactions des élèves parce qu'elles sont le plus souvent pertinentes (Ibid.). Conscients de la difficulté pour les élèves d'entrer dans des textes souvent éloignés d'eux par la langue voire le sujet, dans ce rapport, l'Inspection préconise de réfléchir les activités afin qu'elles puissent leur permettre une familiarité avec l'écriture ainsi que « *l'intégration de repères culturels* » (Ibid.). Ces constats ont

amené la reconnaissance de la lecture analytique dans les prescriptions ; cette activité reprend beaucoup de la lecture méthodique qui l'a précédée.

3.2 Deux manières d'appréhender le texte littéraire en classe : la lecture analytique et la lecture cursive

Pour mieux appréhender ce que demande l'institution en matière de lecture au lycée, il convient d'inscrire ces recommandations dans une histoire qui montre l'évolution des savoirs à enseigner.

3.2.1 La lecture méthodique

Les Instructions Officielles pour l'enseignement secondaire (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1987, 1988) définissent la lecture méthodique, objet scolaire créé dans et par l'école, qui a pris la place de l'explication de texte. Il s'agit alors d'une nouvelle approche d'étude des textes mise en place suite à la difficulté croissante des nouveaux publics scolaires. « *La lecture méthodique nous semble répondre à deux nécessités historiques. L'une est de nature scientifique : la connaissance de l'acte de lire [...]. L'autre est sociologique : les changements en cours dans la population scolaire ne peuvent qu'entraîner des changements dans la façon d'aborder la littérature et de lire des textes* » (Descotes, Jordy, Langlade, 1993, p. 35). La volonté affichée par l'institution était de passer d'une lecture normative à une lecture plurielle. Ce changement peut aussi trouver sa source dans une conception de la littérature qui a prévalu au XIX^{ème} et une partie du XX^{ème} siècle, selon laquelle le texte littéraire était conçu comme un modèle portant un sens objectif et il suffisait de l'observer pour l'imiter, la démocratisation du public a obligé à une autre forme d'enseignement de la lecture en classe. En privilégiant la lecture méthodique plutôt que l'explication de texte, Verrier (1996) a fait le constat que l'on passait alors d'une linguistique de l'énoncé à une linguistique (ou plutôt à des linguistiques) de l'énonciation. Cette introduction est aussi le signe d'une volonté d'une pédagogie qui réponde mieux à un nouveau public scolaire (Petitjean, 2014). C'est dans la perspective de la « *coopération interprétative* » pour reprendre l'expression d'Eco (1985) « *qu'a été préconisée la lecture méthodique. [...] L'enjeu est de donner la priorité aux pratiques du lecteur et de le former à une démarche rigoureuse* » (Dufays, 2007, p. 7). Le texte littéraire reste le support privilégié de savoirs et d'activités. Le constat est que les élèves lisent peu « *quel que soit l'indicateur retenu, la tendance à la baisse n'épargne*

aucune catégorie d'élèves. [...] L'origine sociale et la position scolaire sont de peu dans l'affaire » (Baudelot et Cartier, 1998, p. 25). Toutefois les enseignants font face à la désaffection des lycéens pour les textes proposés dans les classes, une raison est avancée pour l'expliquer : les textes de la culture patrimoniale sont parfois éloignés de leurs pratiques lectorales. Ces sociologues ajoutent que ce désintérêt pour la lecture s'accroît lors de l'arrivée au lycée et touche davantage les élèves des filières professionnelles. Les enseignants, confrontés à cette complexité de faire lire, ont réfléchi à des pratiques qui pouvaient redonner l'envie et pourquoi pas le plaisir de la lecture. Pour contourner ces difficultés, c'est-à-dire une méthode de lecture peu adaptée aux élèves et des textes trop éloignés de leurs préoccupations, des chercheurs ont proposé la démarche de lecture méthodique qui a ensuite été prescrite. Cette lecture revendique l'importance prise par le lecteur avec la notion de projet de lecture et le sens qu'il construit au moyen d'hypothèses et de repérages d'indices. Le lecteur devient prioritaire, il est désormais à l'initiative de la construction du sens à partir de sa réception. La transposition didactique intègre les réactions et les impressions de lecture de l'élève (Huyn, 2008). La grande nouveauté de la lecture méthodique par rapport à l'explication de texte précédemment prescrite est que l'enseignant n'est plus le détenteur du sens qu'il transmet mais il devient le concepteur d'activités, de situations par lesquelles l'élève peut acquérir les concepts fondamentaux qui lui permettent de comprendre la portée du texte comme par exemple le registre choisi, les procédés d'écriture, le point de vue adopté, autant d'éléments qui favorisent l'acquisition des compétences de lecteur. Cela vient en contradiction avec l'explication faite par l'enseignant qui met en avant un sens du texte préétabli.

3.2.2 La lecture analytique

Lors de la réforme de 1996, le terme de lecture analytique s'est substitué à celui de lecture méthodique bien que les deux modes de lecture soient semblables. Le passage de la lecture méthodique à la lecture analytique n'a pas modifié fondamentalement les choix théoriques de référence. Les deux modes de lecture restent proches dans leur définition, et l'importance du sujet lecteur demeure (Ibid). Ce qui explique cette nouvelle terminologie est le constat fait par notamment les inspecteurs de lettres de l'enseignement agricole des dérives dans les pratiques. Dans un rapport d'inspection on peut lire que « *la première dérive constatée est la dérive techniciste, en effet l'usage direct et systématique des instruments de la lecture méthodique (indices d'énonciation, réseaux*

lexicaux...) consiste trop souvent à évacuer le sens au profit de l'utilisation de l'outil pour lui-même. Or les outils n'ont de valeur et d'intérêt que parce qu'ils sont au service du sens et non l'inverse » (Rapport de l'Inspection de lettres, 2000, p. 99). L'observation des manuels scolaires va dans le même sens, puisque des questionnements sur des connaissances sont proposés sans questions préalables afin de s'assurer de la compréhension et de la réception du texte par l'élève.

Là encore des chercheurs ont précisé ce qu'était cette lecture, puis la prescription a repris ces éléments pour orienter l'enseignement vers la lecture analytique. « *La lecture analytique, lente, qui s'intéresse au détail du texte, est très rarement – hormis dans la sphère des spécialistes – une modalité de lecture pour soi. Elle est une pratique scolaire, lieu d'apprentissage et d'évaluation de savoirs et de compétences, dans laquelle bien souvent, « le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre » (Barthes, 1984 : 40-41 dans Rouxel, 2007, p. 66).* La lecture analytique est la pratique de lecture la plus répandue. Elle est liée intimement aux formes d'évaluations certificatives. Ce que confirme Viala pour qui « *la lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux injonctions du texte, et ce lecteur en tant que sujet n'a guère voix au chapitre (Rouxel, 2007, p. 67).*

Cette lecture a peut-être davantage insisté sur l'héritage des théories de la lecture. Elle sous-entend que l'enseignant accueille des sens multiples proposés tout en créant des dispositifs pédagogiques qui favorisent la compréhension du texte en dotant les élèves d'acquisitions disciplinaires, culturelles et méthodologiques puisqu'elle insiste également sur les savoirs littéraires, culturels indispensables aux compétences de lecture. Peut-être peut-on ajouter l'objectif l'autonomie du lecteur plus marqué dans la lecture analytique que dans la lecture méthodique. Ces démarches (lectures méthodique et analytique) se sont appuyées sur les théories du lecteur comme développées précédemment qui ont plutôt servi de cadre général à des pratiques professionnelles qui, nous le rappelons, se voulaient des réponses face aux difficultés ou au refus de lecture des adolescents. Néanmoins le constat est fait ces dernières années à la fois par l'Inspection, par l'observation des manuels scolaires et par certains chercheurs dont Langlade (2004), Rouxel (2004) et Ahr (2013) qu'avec cette méthode, le texte n'est pas une fin en soi mais il est un moyen de réaliser d'autres objectifs. L'examen des programmes et référentiels, dont la plupart imposent un corpus, des pratiques pédagogiques, telles que l'analyse littéraire et la dissertation conditionnent l'étude du texte à des fins précises (souvent pour la réussite d'épreuves écrites du baccalauréat). Cette orientation est cependant plus

marquée à l'Éducation nationale qu'au ministère de l'agriculture où les corpus de textes et les objets d'étude sont laissés au choix des enseignants. Dans les faits il semblerait donc que ces deux lectures soient restées très proches et la lecture comme une activité éloignée des élèves perdue car « *en promouvant le modèle unique d'une lecture savante par ses formes et ses objectifs et littéraire par ses supports, le lycée renonce à s'adresser à tous. Il entérine la séparation des itinéraires de lecture si d'un côté il forme les futurs littéraires, il inculque de l'autre à la majorité des jeunes une connaissance des grands auteurs dépourvue de la croyance en leur valeur. Ceux qui adhèrent à cette définition de la lecture légitime sur un mode formel risquent vite de s'en juger indignes et de cesser de lire. Ceux qui demeurent indifférents à cette définition étroite continueront à ne pas lire ou resteront (ou deviendront) des lecteurs passionnés ou occasionnels de lectures documentaires ou divertissantes dont les supports sont fournis par le marché des titres et auteurs à succès* » (Baudelot et Cartier, 1998, p. 44). Même le changement de terminologie n'a pas suffi à enrayer les dérives, ces activités de lecture mettent l'accent sur des procédés, des faits objectivables qui se concluent par un discours le plus souvent unique et consensuel. Le lecteur autonome et singulier qui devait éclore de ces pratiques ne semble pas au rendez-vous (Rouxel, 2007). On peut expliquer cette difficulté à changer les objets de savoir car l'enseignant « *peut croire-légitimement, s'il adhère aux fictions institutionnelles devenues pour lui réalité naturelles et transparentes- savoir telle et telle chose et ne s'apercevra qu'à grand peine, s'il s'en aperçoit jamais, que cette manière de savoir n'est plus la « bonne manière », autrement dit que son rapport personnel aux objets de savoir en question aura cessé d'être adéquat ou idoine en telle ou telle institution. Les enseignants s'en apercevront cruellement presque à chaque changement de programme, lorsque se produiront des changements brusques dans les rapports officiels et institutionnels- rapports à des objets pourtant réputés bien connus (en tant qu'objets à enseigner) - auxquels ils devront pourtant –une fois encore- rendre conforme leur rapport personnel* » (Chevallard, 1989, n.p.).

Nous pouvons avancer que la lecture analytique vise en priorité des objectifs : élaboration des compétences d'analyse, d'interprétation ; construction d'une culture littéraire plutôt qu'elle est une méthode. Elle intègre la prise en compte du sujet-lecteur en l'amenant vers une posture de lecteur expert et distancié. Aussi les prescriptions et notamment les recommandations pédagogiques de l'inspection de Lettres reviennent –par rapport interposé- sur la nécessité d'une lecture personnelle de l'élève comme point de départ à l'enseignement de la lecture.

3.2.3 La lecture cursive

« L'expression « lecture cursive » désigne une lecture personnelle de l'élève prescrite par l'école, mais réalisée en dehors du temps scolaire. Envisagée par l'école comme un outil pédagogique privilégié de la promotion du plaisir de lire » (Kakpo, 2014, p. 39). Moins prise que la lecture analytique et d'ailleurs moins évaluée, elle est néanmoins prescrite dans les référentiels des classes tant de collège que de lycée. Michel précise ce qu'elle est, à savoir « la lecture d'un texte du début à la fin, à la fois rapide et complète, et saisissant bien le sens » (2001, p 180). L'auteur souligne que « sont mis en avant deux traits définitoires : rapidité et compréhension d'ensemble » (Ibid., p 181). Rouxel ajoute que « l'introduction de la lecture cursive et de l'écriture d'invention dans les programmes de lycée en 2001 peut être analysée comme une réponse institutionnelle à la faillite du modèle de lecture analytique en vigueur » (2007, p. 67). Il s'agit d'une lecture rapide, qui « se définit par son tempo rapide et par sa fonction : « saisir le sens dans son ensemble » (Rouxel, 2007, p. 67). Ces deux chercheurs s'accordent sur le principe d'une lecture subjective, « lecture autonome et personnelle, elle autorise le phénomène d'identification et invite à une appropriation singulière des œuvres » (Rouxel, 2007, p. 67). La lecture cursive introduit donc dans la lecture scolaire un espace de liberté pour le sujet lecteur. Cette lecture fait référence aux notions de goût et de plaisir, « ce plaisir de lire est à la base de la lecture cursive, entendue dans son sens ordinaire. Et je pense que, d'une part, les enseignants ont tout à gagner à savoir ce qu'est une conduite esthétique et que, d'autre part, l'école a un rôle non négligeable à jouer dans la formation du goût des élèves » (Michel, 2001, p. 182).

Michel assigne à la lecture cursive trois fonctions :

- « préparatoire : elle est une voie d'accès à la problématique de la séquence ;
- d'accompagnement et de complément ;
- de découverte et de prolongement » (Michel, 2001, p. 182).

Ce type de lecture réaffirme la primauté du sujet-lecteur sur le texte, « en favorisant un autre rapport au texte, elle signifie une volonté de prise en compte des lecteurs réels. » (Rouxel, 2007, p. 67). L'auteure ajoute qu'elle est une lecture subjective, « lecture autonome et personnelle, elle autorise le phénomène d'identification et invite à une appropriation singulière des œuvres » (ibid.). La lecture cursive introduit donc dans la lecture scolaire un espace de liberté pour le sujet lecteur même si elle est encadrée par l'enseignant. Ces deux types de lectures qui sont imposées par les programmes se

retrouvent dans un terme générique plus large : la lecture littéraire que nous allons définir en suivant.

3.2.4 La lecture littéraire

La définition de cette lecture n'étant pas stabilisée, nous nous bornerons à reprendre ce qu'elle recouvre dans son acception didactique. Cette lecture doit son origine aux théories de la réception (Iser, Jauss), elle s'appuie sur l'activité du lecteur. Dufays relève un consensus en s'appuyant sur les travaux de Louichon, (2012), à qui il emprunte la définition, il avance que c'est « *une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations* » (Dufays 2016). Elle peut se définir par quatre caractéristiques : elle concerne « *les textes littéraires* » ; elle constitue « *un objet scolaire* » ; elle se caractérise par « *une centration sur le lecteur* » ; elle va de pair avec « *une certaine dynamique de classe* » (Louichon, 2012, p. 7).

Conscients que ces approches ne favorisent pas toujours une réelle prise en compte du lecteur, de ce qu'il est (psychologiquement, culturellement), des didacticiens ont proposé une autre démarche pour favoriser les compétences de lecture des élèves, il s'agit de la lecture littéraire. Même si l'appellation n'apparaît pas en tant que telle dans les programmes, les recommandations officielles qui insistent sur une lecture qui part de la réaction des élèves pour aller à la construction progressive et précise de la signification d'un texte évoquent bien la lecture littéraire. Elle permet une « *didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre. À cette fin, il convient de favoriser l'expression du jugement esthétique en invitant l'élève à s'exprimer sur son plaisir ou son déplaisir à la lecture, et en se gardant de censurer les éventuelles traces dans son discours d'un investissement très personnel, imaginaire et fantasmatique. Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objectivable, mais en accueillant les affects des élèves de favoriser chez eux la découverte d'enjeux personnels à la lecture* » (Rouxel, 2007, p. 72). C'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. Le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir qui est à la fois le plaisir de la découverte et celui de la reconnaissance. La lecture littéraire naît de la tension entre la découverte d'un texte inconnu et, le partage de références, la reconnaissance de codes donnés par les lectures antérieures (Rouxel, 2011). Elle est également une lecture à régime relativement lent. Il s'agit de donner le

temps nécessaire pour relire, s'arrêter pour des temps d'appropriation qui participent à la compréhension du texte. Enfin, le rapport au texte est distancié, certes il se nourrit des émotions premières, de l'investissement affectif mais il convient de permettre l'accès à la symbolisation laquelle requiert une certaine distance. La notion de lecture littéraire permet d'attirer l'attention sur la lecture comme pratique pour appréhender la caractéristique du littéraire de certains textes. Elle affirme la pluralité de toute lecture et amène à « *penser la relation entre lecture « ordinaire » et « lecture littéraire » sur le mode du continuum plutôt que de la rupture* » (Dufays, 2011, p. 8). C'est peut-être en ce sens qu'il faut comprendre la notion de lecture littéraire qui accorde une place centrale au sujet lecteur. « *La lecture littéraire valorise à la fois le rapport psychoaffectif au texte et la distance réflexive. Ce faisant elle invite l'enseignant [...] d'un côté à ménager les espaces, les mouvements, les ambiances, de l'autre [à] choisir les textes emblématiques des apprentissages visés, formuler les questions et les consignes adéquates* » (Dufays, 2007, p. 8). L'auteur complète en précisant que cette définition doit s'accorder avec une pratique d'enseignement qui met en œuvre des activités complémentaires qui associent interprétation subjective et distanciation critique, cette dernière permettant la transmission de savoirs littéraires utiles à la compréhension du texte étudié.

La lecture littéraire consiste en une lecture plurielle (psychoaffective autant que distanciée), laquelle devra également se nourrir de lectures complémentaires prescrites par les référentiels. Elle n'est pas une effusion des intimités et ou opinions des lecteurs mais plus des explicitations de leurs lectures multiples qui interrogent le texte. Il s'agit de discuter ensemble une interprétation du texte. Il convient de lui ajouter la nécessaire distanciation de soi à soi c'est-à-dire ce que Gabathuler nomme « *la prise de conscience de sa propre subjectivité et de l'impact que cette subjectivité a sur la lecture* » (2016, p. 46).

Nous remarquons que les prescriptions ont évolué sous l'influence de travaux de didacticiens lesquels ont permis de réfléchir une pratique plus à même d'enseigner la lecture littéraire d'un texte notamment par la prise en compte de l'individualité du lecteur.

3.3 Une lecture individuelle de l'élève sujet-lecteur

Le sujet-lecteur est défini par son appartenance au milieu familial et social qui, par la pratique de l'activité de la lecture littéraire, modifie son identité de lecteur. En classe, il désigne un lecteur non expert qui produit un sens premier qui lui est suggéré par ce que le texte produit sur lui en termes d'émotions, d'échos. Lire suppose une interaction entre

le texte et le sujet, ce qui a pour conséquence que la lecture est toujours modifiée selon les connaissances et la culture du lecteur. Ce qui est attendu de l'élève est « *le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral* » (MEN, 2010). On attend donc que l'élève élabore une interprétation en choisissant selon ce qu'il est en tant que sujet et ce qu'il lit. Dans un premier temps l'élève-lecteur cherche dans le texte des indices puis l'enseignant, maître du jeu, pose des lignes de recherches via des activités qui orientent la lecture en fonction des savoirs qu'il veut faire acquérir à ses élèves. Vient alors le plaisir inhérent à tout jeu lorsque l'on réussit (Picard, 1995), la lecture peut alors devenir une lecture plaisir. « *Le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte. Ce dernier est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la reconnaissance, il naît de la tension entre le dépaysement lié à l'inconnu du texte et le sentiment de familiarité que confère la reconnaissance de codes, le partage de référence* » (Rouxel, 2011).

On comprend qu'une lecture ainsi définie certes peut se faire dans un premier temps en solitaire, l'enseignant propose des activités mais la lecture conçue comme un jeu de pistes va s'enrichir des apports successifs des pairs. L'activité de lecture devient alors une activité collective partagée entre les élèves de la classe.

3.3.1 Une lecture qui suggère des interactions des sujets lecteurs

Ces considérations se retrouvent dans les prescriptions de l'éducation nationale où il est précisé que l'on attend de l'élève qu'il soit en mesure de « *faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations ; formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier* » (MEN, 2010). Nous pouvons retrouver des prescriptions similaires dans l'enseignement agricole dans lesquelles l'Inspection recommande à l'enseignant de conduire « *avec les élèves le travail d'interprétation en recueillant les premières impressions et hypothèses de lecture* » (MEA, documents d'accompagnement 2013). Dans les recommandations pédagogiques des inspecteurs de lettres, il est précisé qu'il est opportun de partir des significations que les élèves proposent pour les amener à expérimenter leur signification à l'aide d'outils permettant des repérages précis et de construire un sens faisant l'objet d'un consensus. Cette modalité de lecture requiert un espace favorisant la mise en discours et la confrontation d'interprétations puis le retour sur sa lecture première, elle est littéraire lorsqu'elle confronte la sphère du lu qui est l'instance émotionnelle du sujet

lecteur et la sphère du lectant qui désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte (Dufays, 2002). L'élève lecteur certes débute sa quête en solitaire, le temps d'appréhender le texte, de définir quelques pistes de recherche mais la lecture littéraire prévoit un second temps qui est celui de l'échange. Chaque élève a eu une vue forcément partielle voire partielle du texte, pour favoriser le repérage de pistes pertinentes, d'indices signifiants, ce rôle est assigné à la communauté de lecteurs afin de partager les découvertes, les remarques qui se complètent les unes les autres. Les hypothèses de lecture sont confrontées dans un espace de réflexion, de confrontation, de recherche pour valider ou écarter telle ou telle piste (Ahr, 2013). Cette lecture laisse place au débat interprétatif tel que pensé par Dias-Chiaruttini pour qui le « *discours métatextuel ne vise plus l'actualisation d'une lecture lettrée et attendue mais au contraire un va-et-vient entre le texte et le lecteur éprouvant les possibles (et les impossibles) du texte littéraire* ». (2015, p. 13 et 14). Le sens s'élabore progressivement des apports des uns et des autres. Ajoutons qu'un des plaisirs de la lecture est aussi qu'il soit partagé, notamment lors de lectures cursives (préconisé dans les différents programmes) lesquelles permettent d'ouvrir dans la lecture scolaire un espace de liberté pour le sujet lecteur. Derrière ce mot partage, il ne s'agit nullement d'une quelconque division mais plus d'une transmission, de quelque chose qui est départi pour être ensuite plus unifié puisque les parts d'interprétation de chacun permettent l'élaboration d'un sens en commun. Il s'agit de dialoguer avec le texte en tenant compte de ce à quoi il fait référence, ce qu'il est (Tauveron, 2015). Rouxel qui a fait une étude sur les élèves de seconde souligne l'importance pour eux de prendre place dans une communauté (2004). C'est ce que reprendra Vibert, Inspectrice Générale de Lettres, (dont le document a été retenu par le site EDUSCOL, site à l'intention des enseignants), elle souligne que « *pour donner l'envie de lire et d'adopter un comportement de lecteur, c'est aussi la formation culturelle du lecteur dans son ensemble qu'il faut développer afin qu'il se sente chez lui dans le monde du livre, qu'il y dispose de repères et qu'il ait une familiarité suffisante avec ce monde pour vaincre ses peurs et ses appréhensions. C'est donc du côté des différentes formes de la médiation et de l'animation culturelles que l'école va également se tourner pour encourager la lecture. Animations lecture, partenariats avec des bibliothèques, rencontres avec des auteurs, conteurs, professionnels du livre, ateliers d'écriture, clubs lecture, participation à des jurys littéraires, à des salons du livre, lectures à haute voix, plus récemment blogs littéraires* » (2011, n.p.). Elle préconise une ouverture de l'école vers des lieux de médiation de la

lecture et des activités diverses tels qu'ateliers d'écriture, club de lecture tels que les élèves peuvent en rencontrer dans divers lieux (bibliothèques, centres d'animation). Le débat littéraire qui est une des activités susceptibles d'être conduites lors des études de textes littéraires « *peut également être perçu comme une alternative aux critiques à l'encontre du cours magistral et modifie de façon non négligeable les rapports aux savoirs scolaires, qui ne sont plus transmis par la parole professorale, mais construits dans l'interaction des échanges verbaux en classe* » (Dias Chiaruttini, 2014, p. 12).

La lecture littéraire implique donc une part tant individuelle que collective de recherche et de construction de sens. Nous pouvons également interroger la place de l'émotion dans la construction des sujets-lecteurs dans la mesure où elle peut être un élément déclencheur d'intérêt et d'attention au texte mais aussi parce que livrer sa lecture, c'est dévoiler une part d'intimité et on conçoit que le sentiment émotionnel puisse être un des éléments qui sera donné à voir ou/ et à partager. C'est ce que nous allons interroger en observant la part des émotions dans la lecture et la compréhension des textes. Auparavant nous précisons la prescription institutionnelle en ce qui concerne le texte de théâtre.

3.3.2 Cadre général de l'enseignement du français dans les établissements agricoles : une discipline parmi d'autres dans un enseignement modulaire

Nous présentons les référentiels concernant les classes observées à savoir les classes de baccalauréat professionnel.

Dans les filières spécifiques à l'enseignement agricole, le français apparaît au sein d'un module ce qui implique qu'il concourt à l'apprentissage d'un objectif avec d'autres disciplines. Le programme est commun aux classes de première et de terminale, charge à l'enseignant d'organiser sa progression sur ces deux années.

Dans les classes de première et terminale baccalauréat professionnel, le français contribue à l'objectif général du module MG1 dont l'intitulé est le même que pour la classe de seconde. L'objectif général est : « *mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans un environnement social et culturel* ». L'objectif associé au français est : « *analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique* ».

3.3.3 Prescriptions institutionnelles des textes de théâtre

Pour ce qui est des classes spécifiques de l'enseignement agricole, les indications précises concernant l'enseignement de la lecture des textes de théâtre sont dans les documents d'accompagnement.

Dans le document² qui accompagne la mise en œuvre du module EG 1, il est précisé « *qu'une place soit plus systématiquement donnée à la parole de l'élève, au-delà de la pratique rituelle des questions-réponses* ». Plus loin est ajouté « [qu'] *il s'agit de sensibiliser au discours de l'autre, dans une posture de respect attentif* ». Pour le théâtre les savoirs suivants doivent être enseignés : « *structure de la pièce, évolution dramatique, didascalie, double énonciation, notion de personnage, caractérisation directe et indirecte, monologue, tirade, enchaînement des répliques, enjeux de la distribution de la parole* ».

Néanmoins, cette lecture permet de réactiver le sens premier du théâtre en proposant aux élèves des pièces contemporaines qui abordent les questionnements des adolescents, des jeunes citoyens de leur temps (Brillant-Annequin, 2004). C'est d'ailleurs pour cela que les prescriptions recommandent de développer des pratiques de jeu dont la lecture à haute voix. Il est clairement préconisé de permettre aux élèves de « *mettre en voix les textes étudiés* » et/ ou d'organiser « *des jeux de rôles* » (Ministère de l'agriculture, 2009,). Une autre caractéristique des prescriptions concernant ce type de texte est qu'il doit être conjugué à la représentation ; on retrouve également cette injonction dans les programmes des classes de lycées généraux et technologiques, ce qui implique qu'il y aura une réception collective même si la réception de la représentation est aussi individuelle (Brillant-Annequin, 2004).

Ces différentes approches de la lecture des textes littéraires nous montrent la difficulté à cerner un objet de savoir complexe qui entraîne des perceptions différentes entre appréhension analytique et appréhension sensible. Cette dernière paraît émergente puisque dans les prescriptions, à plusieurs reprises les mots émotion et sensibilité apparaissent ce qui nous conduit à nous interroger plus précisément sur la place des émotions dans les textes littéraires.

² Pour accéder à ces documents il suffit d'aller sur le référentiel concerné pour le baccalauréat professionnel : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/infos-communes.html#c3410>

Pour le baccalauréat technologique : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-technologique.html>

4. Émotion et texte littéraire

4.1 Émotion et compréhension de texte

Selon Rouxel, « *le premier élément [de la lecture] qui mérite réflexion est l'importance de désir et de l'affectif dans la construction du sujet comme lecteur* » (2004, p. 141). Elle a fait un travail de recherche afin de comprendre comment et par quoi se constituait une identité littéraire, son enquête auprès d'élèves de seconde lui révèle que « *la lecture est le plus souvent d'abord recherche d'une émotion* » (Ibid. p. 142). Plusieurs autres recherches notamment en psychologie cognitive (Bower, 1981 ; Peeck, 1994) ont souligné l'importance de considérer l'état émotionnel de l'individu lorsqu'il est engagé dans la lecture d'un texte littéraire. Ils ont remarqué que, lorsqu'à la lecture d'un texte littéraire, l'émotion est intense, cela rend importantes les informations qui l'ont éveillée et les passages qui lui sont associés seront privilégiés dans la mémoire du lecteur. Ainsi, « *la lecture experte est une lecture sensible où les émotions du lecteur dirigent et ordonnent les analyses* » (Rouxel, 2004, p. 147). Plusieurs facteurs peuvent provoquer une émotion : la force illocutoire de certains mots, de certaines phrases qui émeuvent le lecteur. Il se peut aussi que cet état soit la conséquence de ce que le personnage ressent dans une situation particulière. Le lecteur peut en effet ressentir une émotion parce qu'il entrevoit ce qui va lui arriver et il en imagine les conséquences, il se projette. L'émotion du personnage est portée par le vocabulaire utilisé ou par ce que l'auteur choisit pour le qualifier, on voit alors que choix lexical et personnage sont liés. Naugrette met en évidence ce phénomène lorsqu'elle dit que pour « *renforcer ainsi le phénomène d'identification sur lequel repose l'émotion et la morale du spectacle, chacun doit pouvoir se reconnaître dans les personnages afin d'éprouver les affres du vice et d'apprendre les bonheurs de la vertu. D'ailleurs le nouveau drame n'utilisera plus les vers mais la prose plus proche du discours vrai* » (2010, p. 186). Mais pour que le lecteur soit en capacité d'explorer pleinement ses émotions, la situation et l'évènement décrits dans le texte ne doivent pas lui poser de difficulté de compréhension. C'est ce qui explique l'importance accordée par de nombreux lecteurs au réalisme de la situation. On vient de voir que l'émotion peut être en lien avec l'empathie éprouvée par le lecteur pour un personnage et il faut donc qu'il puisse retrouver en lui quelque chose de connu, qu'il ait quelques points de repère dans la situation exposée et que le texte soit à sa portée. L'émotion ressentie par le lecteur est utilisée au cours de la

compréhension et de l'interprétation du texte. Jouve (2014, p. 5) rappelle que « dans le récit de fiction, l'intensité de l'émotion est fortement liée à l'effet de mur, qui explique, entre autres, la force d'impact des situations à échéance décisive comme une condamnation à mort (*Le Dernier Jour d'un condamné*), l'attaque d'un fort (*Le Désert des Tartares*), l'imminence de la guerre (*Un Balcon en forêt*) ou la fin du monde (*La Guerre des mondes*). [...] Pour résumer, l'accroche d'un récit repose sur trois facteurs : l'intérêt narratif (que va-t-il se passer ?), généré par l'inattendu ; l'intérêt herméneutique (qu'est-ce que ça signifie ?), généré par la complexité ; et la force émotionnelle. Qu'en reste-t-il dans les études littéraires, qui ne sauraient se confondre avec la simple lecture ? ». La lecture littéraire, parce qu'elle a rendu saillantes quelques informations, quelques aspects du texte en a permis la compréhension. De plus si l'état émotionnel est fort, on peut penser qu'il est important qu'il trouve une expression, ce qui permettra ensuite de revenir de façon plus détachée au texte pour vérifier ces impressions premières, qui, parce qu'elles sont portées par l'émotion, peuvent aussi être source d'erreurs (Blanc, 2006). En effet, si l'émotion ressentie par le lecteur oriente sa sélection d'informations, on peut penser que d'autres éléments du texte seront abandonnés ou même non repérés. Or ces passages qui sont laissés de côté peuvent s'avérer essentiels. L'émotion peut aussi orienter vers une interprétation erronée. Martin (1985) dans ses travaux a suggéré que les émotions sont à prendre en compte dans la compréhension d'un texte dans la mesure où elles font que des informations retiennent particulièrement l'attention du lecteur. Mais cette émotion est en lien avec ce que le sujet a vécu, avec ce qu'il est. Les échanges, le dialogue, la compréhension de ce qui a induit cette interprétation est aussi le cheminement que doit poursuivre tout sujet-lecteur. Accueillir les émotions des élèves favorise chez eux la découverte d'enjeux personnels mis au jour ou réactivés par la lecture. « *La lecture littéraire analytique se nourrit alors du pluriel des expériences et s'élabore dans l'intersubjectivité sans exiger l'abandon total des intuitions singulières* » (Rouxel, 2007, p. 72). « *Apprendre à distinguer [les émotions] et à différencier ce qui se présente de façon liée, apprendre à mettre à distance pour comprendre autant les savoirs eux-mêmes que les rapports que l'on construit avec le monde social. [...] Les émotions sont des composantes du savoir ; le travail et la réflexion pour les repérer et comprendre le rôle qu'elles jouent dans les savoirs, dans nos conceptions, nos imaginaires, pour ne pas nous y soumettre, forment un vaste chantier à ouvrir et à mener à bien* » (Audigier, 2004, p. 97).

La compréhension de texte peut alors s'appuyer, lorsque cela est opportun, sur les émotions ressenties, mais il n'en reste pas moins que pour qu'il y ait compréhension du texte, des savoirs sont à travailler et ils nécessitent des outils spécifiques à la discipline. La compétence lectorale s'affirme lorsque l'élève, au lieu de rester dans l'émotion, peut considérer le texte d'un œil critique.

Pour étudier la place des émotions dans les apprentissages des études des textes et dans l'élaboration de l'identité du sujet lecteur, nous interrogeons la spécificité du genre littéraire qu'est le théâtre. Certes l'émotion est également présente dans les autres textes littéraires comme la poésie ou les récits, qui plus est quand ce sont des récits de vie, néanmoins nous avons choisi de cerner notre travail sur le texte de théâtre. En effet, nous avons vu qu'avec ses spécificités comme la catharsis et la mimesis, le théâtre est vecteur d'émotions qu'il utilise à des fins de compréhension du soi et du monde. Plus particulièrement, le théâtre contemporain paraît intéressant à étudier dans ses liens avec les émotions car les adolescents peuvent y trouver une tribune support à des interrogations voire des débats de société qui les concernent souvent directement.

4.2 Le cas particulier de l'émotion dans le texte de théâtre

Les pièces de théâtre et peut-être plus encore le théâtre contemporain ouvre le texte sur une multitude de possibles qu'il conviendra au lecteur de construire. « *Tout se passe comme si la balle était désormais dans le camp du lecteur ou du spectateur, si bien que les travaux théoriques sur le théâtre s'inscrivent aujourd'hui largement du côté de la réception. La fable n'est pas morte [...] elle renaît sous forme parcellaire et multiple en faisant largement appel au récepteur comme partenaire* ». (Ryngaert, 2008, p. 51). Ce sont les émotions, que ressent le lecteur ou le spectateur, comme la peur, la pitié, la compassion qui permettent la catharsis qui traverse l'histoire des textes de théâtre. C'est d'ailleurs la fonction de la catharsis que d'émouvoir le spectateur ou le lecteur ; « *le but de la tragédie, n'est-il pas de nous faire ressentir terreur et pitié ? Le pathos est le pouvoir qu'a l'œuvre d'induire des émotions. Qu'il s'agisse d'émotions éprouvées pas sympathie pour le personnage, pour l'auteur, ou par réaction à des récits de situations émouvantes. Ces doubles de nos émotions ordinaires ne sont d'ailleurs pas sans effet sur celles-ci* » (Talon-Hugon, 2004, n.p.). L'auteure ajoute que ce n'est pas la seule ressemblance avec quelque chose qui pourrait s'apparenter au réel qui permet l'émotion mais le choix des mots, un « *usage extraordinaire du langage* » (Ibid). Ces émotions sont portées notamment par ce que l'on

appelle les registres ; le concept n'est pas réellement stabilisé si bien que selon les manuels scolaires, on ne retrouve pas toujours les mêmes registres. Les documents d'accompagnement des programmes de 2001 de la classe de seconde et de première les définissent comme " *la manifestation par le langage de ces grandes catégories d'émotion et de mouvement de sensibilité. La joie, l'angoisse, la colère, l'indignation, l'admiration, la plainte, la méfiance, la compassion, le doute trouvent là leur lieu à travers des formes d'expression multiples* " (Viala et Pagès, 2006). Nous retenons la définition de Viala, pour lui, les registres sont " *les catégories de représentation et de perception du monde que la littérature exprime, et qui correspondent à des attitudes en face de l'existence, à des émotions fondamentales*". Les registres servent en effet " *les finalités de la littérature : transformer notre savoir, nos pulsions et notre pratique du monde* ». Les auteurs contemporains ont utilisé l'émotion en la faisant surgir par des récits qui se présentent souvent comme des témoignages ou qui mettent en scène des personnages ou des faits proches de ce que nous connaissons pour permettre ce qu'Aristote appelait l'éveil du sens de l'humain. Le texte de théâtre parce qu'il organise en récit des événements contemporains, fait réagir ses lecteurs. La catharsis est la résultante de la compréhension du monde ou de soi du lecteur qui a mis à distance ce qui lui est donné à lire et qui se projette dans la réflexion proposée. Elle est liée au récit et donc à la poétique du texte (Naugrette, 2008). Le texte de théâtre est une langue littéraire oralisée, l'émotion est donc perceptible dans la langue. Celle-ci peut se percevoir dans le rythme de la phrase, la ponctuation et bien sûr des procédés d'écriture utilisés à cette fin. Par l'émotion, le but recherché est de faire appel au jugement et à l'esprit critique du public et à l'inciter à prendre des décisions. C'est par l'utilisation de ces procédés d'écriture et par une proximité avec des événements relevant de la réalité qu'il décrit que le texte théâtral vient toucher le lecteur (Jardon-Gomez, 2013). En fait, c'est la mimesis qui permet, on peut même dire, qui est la condition à l'imagination et à l'émotion, lesquelles peuvent survenir lors de la lecture d'évènements ou de scènes particulières. C'est ce qu'exprimait Huston en affirmant « *à la faveur de la lecture, et de l'identification qu'elle permet [...] l'on parvient à prendre du recul par rapport à son identité reçue. Partant, l'on devient plus à même de déchiffrer d'autres cultures, et de s'identifier aux personnes les composant* » (2008, p. 179). On retrouve aussi une dimension collective dans cette lecture dans la mesure où les lecteurs ou spectateurs des pièces de théâtre doivent croire à la même histoire qui leur est racontée, vivre une relation d'altérité avec les personnages, ce qui n'exclut pas qu'il

puisse y avoir une réaction plus personnelle. Le texte théâtral parce qu'il propose par la rencontre personnages/ lecteurs et par là un être-ensemble, favorise un effet cathartique rendu perceptible par l'émotion que le texte a suscitée.

Synthèse

Cette synthèse est centrée sur les aspects qui intéressent directement la recherche. Le texte littéraire, et en particulier le texte de théâtre, par ses caractéristiques et par son pouvoir illocutoire produit par des procédés rhétoriques choisis par l'auteur est vecteur d'émotions. Ces émotions sont permises par la mimesis, forme d'accord tacite entre lecteurs et auteur, qui font comme si ce qui est là, inscrit sur le papier, pouvait se passer. La fiction trouve son sens en elle-même par ce que l'auteur en dit et par ce que le lecteur en lit. C'est ce qui favorise la catharsis qui est à la fois expression d'émotions et en même temps recul distancié qui permet une analyse sur ce qui nous est donné à lire. Toute œuvre parce qu'elle appartient à un patrimoine textuel renvoie à ce qui a été déjà écrit, déjà lu ce qui crée un horizon d'attente et donc une recréation d'un texte par le lecteur sujet. Une particularité de la lecture du texte théâtral est qu'elle est à la fois collective puisque ce texte porte un univers et un sens qui peut être partagé par tous et qu'elle reste une rencontre personnelle d'un lecteur et de son texte. Ce nouveau texte est fait de ce que l'auteur a écrit et de ce que le lecteur perçoit par ses lectures antérieures, sa sensibilité et de son identité. La lecture scolaire, plus encore que toute autre lecture, est à la fois une activité solitaire quand l'élève prend contact avec un texte et aussi une activité collective puisque le sens, les réactions sont livrées dans la classe. Les pratiques de lecture préconisées par les programmes insistent sur la place centrale qui doit être laissée au sujet lecteur, sur la nécessité de le laisser dialoguer avec le texte littéraire afin de pouvoir avoir une lecture distanciée. L'émotion du lecteur peut l'orienter sur des pistes qui sont recevables ou sur d'autres chemins qui laissent dans l'ombre des aspects importants du texte. C'est ce qui donne son importance à cette communauté de lecteurs, ces échanges littéraires préconisés tant par les programmes que par des théoriciens de la lecture (Langlade, Rouxel, Arh). Ainsi les activités qui permettent aux élèves de confronter leur lecture à celles des autres élèves peuvent amener cette lecture distanciée qui est une compétence du sujet-lecteur. L'émotion est donc un élément potentiel du processus

d'apprentissage qui est mis à l'épreuve de pratiques d'enseignement et des savoirs. C'est ce que nous abordons maintenant au travers de l'approche didactique.

Chapitre 3 : transposition didactique et théorie de l'action conjointe en didactique

1. La transposition didactique

Le terme transposition didactique a été introduit par Verret en 1975 (dans un contexte sociologique, son étude portait sur l'enseignement de la philosophie à l'université), il a été repris, conceptuellement élaboré et appliqué à l'enseignement des mathématiques par Chevallard dans les années 80. Ce dernier définit la didactique comme la transmission d'un savoir de l'enseignant à ses élèves et il précise que pour pouvoir être enseignés les savoirs de référence doivent subir une transformation. Le concept de transposition didactique, désigne donc à l'origine le processus dynamique qui a pour objet le passage du savoir savant mathématique au savoir enseigné, et maintenant, de manière plus large, le passage d'un savoir de référence associé à une institution au savoir enseigné par l'Ecole. Le préfixe trans que l'on trouve tant dans transposition que dans transaction didactique signifie « *au-delà de, à travers, il marque le passage ou le changement* » (Le petit Robert, 2009, p. 2599) ; il s'agira de définir ce que peut impliquer cette idée de mouvement et quels en sont les acteurs.

- Les savoirs et leurs institutions

Comprendre la transposition didactique, c'est d'abord comprendre comment et pourquoi les savoirs passent d'une institution à une autre. Si nous reprenons l'étymologie du mot institution, du latin *instituo*, il signifie placer dans, ce qui donne une idée de mouvement vers quelque chose d'établi, de stable. À la fin du XII^{ème} siècle, le mot prend le sens de « *qui est institué, la règle* » mais aussi vers 1790 « *ensemble des structures fondamentales d'organisation sociale* » (Centre National de ressources textuelles et lexicales). L'institution est également appréhendée comme une « *structure sociale, telle qu'elle est établie par la loi ou la coutume [et qui] relève du droit public* » (Le Petit Robert, 2009, p. 1345). Cette définition est précisée dans le champ scientifique de la didactique comme étant « *un dispositif social, total, [...] qui permet et impose à ses sujets, c'est-à-dire aux personnes qui viennent y occuper les différentes positions P offertes dans I, la mise en jeu d'une manière de faire et de penser propres* » (Chevallard, 2002, p. 2). Tout savoir trouve son origine et relève d'une institution qui l'utilise et le contrôle. Nous empruntons à Chevallard le concept d'objet car selon lui, « *en théorie anthropologique du didactique, la première notion fondamentale est celle d'objet : est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu. Tout est donc objet, y compris les*

personnes » (1989, p. 1). Les savoirs sont donc des objets, ils ne se rencontrent que dans une institution qui permet de les produire et/ou de les utiliser. La question se pose alors de comprendre d'où vient le savoir qui est enseigné. En effet, le statut du savoir est lié à une ou des institutions et selon celle dans laquelle il vit, il peut être utilisé, pratiqué de diverses manières et donc avoir une signification quelque peu différente selon l'institution à laquelle il se réfère.

- L'institution comme lieu d'organisation sociale

L'institution quelle qu'elle soit, est un lieu d'organisation sociale qui fixe des règles. Le lien entre savoir et institution invite à mieux comprendre le processus de transformation à l'œuvre lorsque le savoir est amené à migrer d'une institution à l'autre. Cette dernière comme nous l'avons pointé permet et impose à ses sujets une manière de faire et de penser, si bien que « *lorsqu'un individu devient le sujet d'une institution dans une position donnée (par exemple celle du professeur), tout objet de cette institution « va se mettre à vivre pour l'individu sous la contrainte du rapport institutionnel lié à cette position* »³ (Venturini, Calmettes, Amade-Escot et Terrisse, 2007, p. 2). Ainsi, l'action didactique rend conforme le rapport personnel que l'on a avec le savoir à celui de l'institution didactique dans laquelle ce savoir est étudié. Dit d'une autre manière, lorsque l'on entre dans une institution, on doit, pour devenir un bon sujet de cette institution, en accepter le contrat institutionnel. L'univers cognitif de chaque sujet va donc se modifier, le rapport personnel résulte des assujettissements du sujet à différentes institutions. Toutefois, dans une institution donnée, on ne rend public que ce qui lui est approprié : seule la partie du rapport personnel en adéquation avec les attentes de l'institution peut apparaître.

On peut s'interroger sur les institutions qui servent de référence pour les savoirs associés au texte de théâtre. En effet, ce texte a un statut particulier, il est à la fois un objet textuel et objet scénique. Il appartient à plusieurs champs disciplinaires. Des chercheurs ont produit des savoirs sur l'histoire littéraire du théâtre, lesquels ont été diffusés et utilisés en particulier dans les universités. Mais l'étude de l'art de la mise en scène, de la dramaturgie, des variations de jeu et d'interprétation s'est également développée. Certains dramaturges ont alors théorisé ce que devait être le texte de théâtre et / ou sa

³ Définitions de rapport personnel à un objet et rapport institutionnel

Selon Chevallard (2002), le rapport personnel d'un individu x à un objet o est l'expression par laquelle on désigne le système, noté $R(x, o)$, de toutes les interactions que x peut avoir avec l'objet o – que x le manipule, l'utilise, en parle, en rêve. Par ailleurs Chevallard précise que « le rapport personnel de x à un objet o change – ou se crée, s'il n'existait pas encore – par l'entrée de x dans certaines œuvres O dont l'objet o est constitutif, et qui vivent en certaines institutions I où x vient occuper une certaine position p ».

représentation. Le texte alors produit relève de la pratique sociale des dramaturges qui écrivent sur ce que doit être le texte de théâtre. Par exemple Aristote (même si avant lui Platon avait posé quelques principes) a fixé les premières règles du texte de théâtre. On trouve également des textes qui relèvent des savoirs experts des écrivains metteurs en scène qui eux ont écrit sur ce que devait être la mise en scène tels Antoine, Artaud au début du siècle et aujourd'hui de nombreux metteurs en scène dont Pommerat, Mouawad. Les personnes qui mettent en scène éclairent le sens sur comment donner l'illusion de la réalité (mimesis) ou sur la manière de produire des émotions (catharsis). Les recommandations pédagogiques de l'inspection incitent à travailler la représentation théâtrale avec le concours de professionnels (metteurs en scène et comédiens). Les savoirs de référence du théâtre sont donc issus de plusieurs institutions différentes.

- La transposition didactique

Aucun système didactique n'existe par et pour lui-même, il est toujours en dépendance ou en inter relation avec un autre système qui va permettre la transposition et qui est le système d'enseignement. « *La formation d'un système didactique – quel qu'il soit – suppose un environnement systémique, dont le rôle est essentiellement de créer tout un ensemble de conditions nécessaires à l'existence du système didactique* » (Chevallard, 1992, p. 97).

Chevallard s'est donc intéressé au processus permettant la transmission de savoirs, au travers de leurs transformations pour les rendre enseignables et susceptibles d'être appris, et donc à la manière dont les savoirs passent d'une institution à une autre à cette fin. « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.* » (Chevallard, 1985, p. 39).

Cette réflexion ayant d'abord été conduite en mathématique, c'est le savoir savant qui sert de référence pour définir les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Cependant, certains auteurs ont émis une objection sur l'existence d'une seule référence qui serait le savoir savant. Ainsi Martinand (1986) a proposé de prendre des références également dans les pratiques sociales. Cette objection trouve son origine dans le fait que le savoir se déploie sous différentes formes en fonction du contexte et qu'il y a des disciplines dans lesquelles il n'existe pas de savoir savant. Pour lui, des pratiques sociales peuvent être la référence d'activités scolaires. Ces activités concernent un secteur social ou professionnel et servent de base pour une didactisation. Martinand a ainsi pointé la limite de la théorie

de la transposition didactique qui ne s'appuyait à ses débuts que sur le savoir savant issu de la recherche et il a avancé que dans certains cas (il a pris l'exemple d'un module d'initiation aux techniques de fabrication mécanique de la classe de quatrième) la référence est la pratique professionnelle. Il a proposé une comparaison entre activités scolaires et activités industrielles et a suggéré d'étudier les relations de ces référents au savoir. Il avance que *« les pratiques socio-techniques [qui peuvent] être prises comme références ne sont pas seulement des pratiques actuelles et analysées, mais aussi des pratiques souhaitables, « virtuelles » et modélisées »* (Martinand, 2018, p. 71). L'auteur examine les liens des buts et des contenus de l'enseignement avec les tâches et les qualifications existantes en dehors de l'école. Le concept de pratique sociale de référence lui fournit un outil pour questionner les activités scolaires en les comparant avec les réalités qu'elles voulaient faire étudier et desquelles étaient issues un ou plusieurs savoirs. Le chercheur précise qu'il suffit de vérifier la cohérence entre les composantes de l'activité scolaire par comparaison avec la pratique de référence. *« Ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ; elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ; la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence ») »* (Martinand, 1986, p. 137). L'auteur précise que le concept de référence n'est pas à prendre dans le sens de modèle mais permet de poser la question de l'écart entre ce qui se fait à l'école et à l'extérieur pour que les activités aient une signification hors de l'école. Ces pratiques qui servent de référence constituent un ensemble d'activités réelles et contextualisées à un secteur professionnel ou social à partir duquel, par comparaison, un savoir à enseigner est déterminé. Un savoir peut donc être enseigné dans l'institution « Ecole » en étant originaire d'une institution associée à un domaine de réalité qui se réfère à certaines pratiques sociales dans le cadre d'une « transposition institutionnelle ».

« Un savoir S, du point de vue de sa genèse sociale, vit dans l'institution P (S), qui est son habitat originaire. [...] Sa présence dans I [une institution] suppose qu'il y ait ou qu'il y ait eu « transport » de P (S) à I – soit ce que je nomme transposition institutionnelle de P (S) dans I » (Chevallard, 1992, p. 109). S'il y a transposition, c'est que les deux types de savoirs en relation l'un avec l'autre et la manière dont ils vivent dans les deux institutions ne sont pas totalement substituables. Dans le cas où I est l'École, la transposition (qui est alors didactique) implique en effet un écart entre ce qui est enseigné dans une classe et le savoir

auquel l'enseignant se réfère, c'est-à-dire le savoir tel qu'il est construit dans son institution d'origine. Dans le cas où celle-ci est la communauté scientifique, une institution composée d'experts, ce savoir est alors qualifié de savoir savant. Il est « *dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé* » (Margolinas, 2010, p 146). La transposition didactique est donc la transformation des savoirs d'une institution vers une autre, c'est un processus complexe qui a comme point de départ un savoir issu d'une institution et comme point final l'ensemble des connaissances enseignées aux élèves. Les savoirs sont adaptés à une forme propre au contexte scolaire pour être enseignables, mais « *cette transposition n'est pas un transfert du savoir savant, ni une copie, ni un résumé, ni un modèle réduit* » (Beitone et al., 1995, p 25).

Le savoir pour être enseigné va donc subir des transformations, des aménagements qui, sans le dénaturer, le rendent adapté pour l'enseignement. Ici ces transformations se font en deux étapes principales à savoir la transposition externe et interne que nous développons en suivant.

1.1 La transposition externe

La transposition didactique externe concerne le passage du savoir de référence au savoir à enseigner. Les savoirs sont sélectionnés et adaptés pour être enseignés dans une filière ou une classe donnée ; cette transposition se fait en amont de l'acte d'enseignement, et est réalisée par la noosphère. Ce terme de noosphère est utilisé par Chevallard (1985, 1991), pour désigner le réseau d'influences rédigeant ce savoir à enseigner qui résulte tant de la politique éducative que de la pression sociale. « *À la périphérie du système d'enseignement, il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. Là se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. [...] j'ai avancé pour elle le nom parodique de noosphère* » (Chevallard, 1985). Ces savoirs à enseigner sont diffusés au travers de programmes et / ou manuels scolaires établis qui constituent la prescription pour les enseignants. Le savoir à enseigner « *doit être vu, par les « savants » eux-mêmes, comme suffisamment proche du savoir savant afin de ne pas encourir le désaveu des spécialistes de la discipline [...]. D'autre part, et dans le même temps, le savoir enseigné doit apparaître comme suffisamment éloigné*

du savoir des « parents », [...] c'est-à-dire du savoir banalisé dans la société » (Chevallard, 1991, p. 26). Ces savoirs à enseigner sont constitutifs d'une discipline scolaire résultant du choix d'éléments de savoirs de référence aménagés par les concepteurs de curricula, reconnus par l'institution scolaire y compris dans leur transformation pour être enseignés. Pour être didactisé, le savoir de référence est soumis aux contraintes de l'institution scolaire et il subit des opérations qui transforment et qui concourent à l'élaboration du savoir à enseigner. Selon Verret (1975) pour être enseignables les savoirs doivent passer par les contraintes suivantes :

- Le savoir est dépersonnalisé, ainsi la notion à enseigner n'est plus associée ni à son auteur ni à son champ de référence. Il est partagé entre tous les pairs et exposé de façon impersonnelle.

- Le savoir passe ensuite par une étape de désyncrétisation qui désigne la division du savoir en domaines délimités, il marque l'étape où le savoir est sorti de sa sphère d'origine pour être contextualisé dans la sphère scolaire.

- Il est soumis à la programmabilité qui fait du savoir d'origine la notion enseignée en la transformant en des objectifs d'enseignement et d'apprentissage, en séquences raisonnées permettant leur acquisition progressive.

- Ce savoir doit pouvoir être rendu public ce qui passe par la publicité qui en permet le partage par une définition accessible, ce que Chevallard appelle « *la production sociale des connaissances* » (1982). Elle se retrouve dans les référentiels et les programmes qui permettent de saisir ce sur quoi porte les objets d'enseignements et elle les explicite.

Ce premier processus dans la transposition didactique se matérialise en un « *texte du savoir à enseigner* » (Chevallard, 1895/1991, p. 65 ; Chevallard et Mercier, 1987, p. 45). Pour ces auteurs, cette mise en texte participe à une désyncrétisation du savoir. Le texte du savoir fonctionne comme norme du savoir pour l'École. Il définit à la fois les savoirs à enseigner mais également le temps didactique de l'enseignement de ces savoirs qui seront ensuite séquentialisés par l'enseignant. Cependant le savoir à enseigner n'est pas défini de manière immuable. Ainsi, certains savoirs ne sont plus adaptés au nouveau public ou aux changements de la société. Par ailleurs, l'environnement du système scolaire les réinterroge régulièrement et ils peuvent être abandonnés. « *Avec le temps, le savoir traité par le système d'enseignement vieillit ; il apparaît un jour comme vieux par rapport à la société (par rapport au savoir savant et par rapport au savoir banalisé)* » (Chevallard, 1982,

p. 10). En fait, la noosphère a un rôle de veille, elle intervient lorsque certains savoirs sont obsolètes et qu'il faut les modifier ou bien en introduire d'autres. *« L'institution d'enseignement recherche la validation et la légitimation de la part de pratiques sociales de référence culturellement dominantes, capable de lui apporter une investiture épistémologique qui en impose aux autres pratiques sociales, dominées ou muettes. D'où le phénomène selon lequel tout savoir enseigné s'autorise ou cherche à s'autoriser, d'un savoir savant correspondant, capables de faire taire les critiques issues des autres institutions de références potentielles. »* (Chevallard, 1989, n.p.). Le processus de transposition externe est la première étape du processus qui permet le passage d'un savoir d'une institution de référence vers une autre institution qu'est l'école. Il est suivi par une deuxième étape dirigée dans sa classe par l'enseignant, il s'agit de la transposition didactique interne.

1.2 La transposition interne

« La transposition didactique interne « relève de la manière dont les objets de savoir mis à l'étude et enchâssés in situ dans des dispositifs ou des tâches d'apprentissage sont reconfigurés et co-construits par les partenaires de la relation didactique à travers leurs interactions » (Amade-Escot, 2007, p. 16). La transposition didactique interne intervient dans le système d'enseignement et se fait sous la responsabilité de l'enseignant qui transforme dans la classe, les savoirs à enseigner en savoirs enseignés. L'enseignant, en charge des référentiels ou programmes, adapte alors les savoirs disciplinaires retenus pour qu'ils puissent effectivement être enseignés. Il est conditionné par sa propre formation, son expérience, son habitus professionnel et son rapport personnel à la culture scolaire (Paun, 2006). Cette transposition est donc aussi le fait à la fois du modèle éducatif légitimé, des choix personnels de l'enseignant et des transformations apportées par les élèves. Elle inclut également les transformations, les réorientations qui se produisent au cours de l'activité proposée. On peut dire que les professeurs et les élèves interviennent et modifient le savoir à enseigner pour en faire le savoir enseigné. L'enseignant opère également des choix en fonction de la classe concernée, de ses contraintes temporelles ou organisationnelles. *« Pour l'enseignant, l'outil essentiel de sa pratique est le texte du savoir (qui, par lui, devient parole), dans les variations qu'il s'autorise à lui imprimer. Les autres variables de commande dont il peut disposer –notamment celles qui ne sont pas liées spécifiquement à des contenus de savoir– sont des variables subordonnées, et lui permettent surtout d'organiser la mise en œuvre de son arme première, le texte du savoir »* (Chevallard,

1991, p. 35). Celui-ci a la possibilité d'organiser comme il le souhaite tout ce qui va contribuer à l'enseignement du savoir à enseigner en tenant compte des programmes rédigés et des recommandations données par l'inspection mais aussi par les manuels scolaires (Chevallard, 1985). Ce travail de transposition interne lui permet de construire des activités susceptibles de permettre l'acquisition de ce savoir. Son projet d'enseignement fait qu'il choisit la chronologie d'étude des différents savoirs à étudier dans sa classe et il les insère dans des dispositifs permettant leur étude. Il choisit également à quel moment il introduit le savoir, sous quelle forme et avec quels supports. « *Lorsque l'enseignant intervient [...] il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé... [...] Sous l'apparence d'un choix théorique, l'enseignant ne choisit pas, parce qu'il n'a pas de puissance de choix. Il retient du processus le seul moment sur lequel il se sache quelque prise : la rédaction du texte du savoir* » (Chevallard, 1991, p. 19). Les savoirs à enseigner tels qu'ils apparaissent dans les programmes sont adaptés et transformés au travers du processus de transposition didactique interne sous la responsabilité des enseignants. « *Le professeur doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive* » (Paun, 2006, p. 8).

Le professeur n'est pas un simple médiateur, « *il est le garant de la validité épistémologique des savoirs appropriés par l'élève. Dans cette fonction, le professeur peut s'appuyer sur les communautés savantes qui ont produit les savoirs* » (Beitone et Al, 1995, p. 23).

La transposition didactique, propre à chaque discipline scientifique et scolaire, comprend des spécificités que nous abordons maintenant pour le français.

1.3 La transposition externe et interne en français du texte de théâtre

1.3.1 Des références diverses

L'enseignement du français comporte depuis longtemps déjà un certain flou pour ce qui est de ses objectifs, de ses contenus et de ses valeurs (Halté, 1992). Pour lui, cela tient à la multiplicité de ses matières, de ses références possibles ainsi qu'aux enjeux sociaux qu'il porte. En outre, le français est une discipline qui développe des savoirs spécifiques mais aussi des savoirs transdisciplinaires auxquels il contribue comme c'est le cas en

particulier pour la lecture littéraire. Par exemple, dans les compétences lectorales, les savoirs nécessaires à la compréhension des textes ne relèvent pas de la seule littérature mais également de la linguistique ou des « pratiques sociales de référence » notamment pour ce qui est des pratiques langagières (Martinand, 1986). En français, les savoirs à enseigner sont issus de diverses disciplines et également de pratiques sociales de référence. En effet, la didactique du français, qui est aujourd'hui appelée didactique du français langue maternelle (DFLM), puise ses références dans deux champs universitaires distincts : la littérature et la langue, ce qui questionne son unité. En effet, s'agit-il d'une seule didactique ou de plusieurs didactiques spécifiques selon leurs objets de savoirs et leurs références (orthographe, langue, texte, lecture, écriture... et littérature).

La lecture analytique emprunte ses références dans les champs universitaires de la littérature et de la langue. Elle pourrait s'apparenter au statut de savoir intermédiaire tel que conçu par Chevallard (1985) dans la mesure où elle est éloignée de la sphère universitaire dans laquelle elle ne se s'étudie pas et elle ne s'appuie sur aucune pratique sociale de référence, c'est un objet créé pour l'école conçu à partir de la théorie de la réception (Michel, 1998). La dimension praxéologique de la discipline semble faire consensus aussi faut-il la prendre en compte tout en reconnaissant le caractère scientifique de la discipline et donc en interrogeant la nature de cette scientificité (Daunay et Reuter, 2008). Un autre sujet requiert l'attention ; l'enseignant, s'il se conforme aux instructions officielles, a pour mission de faire analyser, de faire comparer, de faire produire des discours écrits et oraux, de développer la culture littéraire et l'esprit critique des élèves, un peu comme s'il était à la fois professeur de langue, de français et de littérature. L'enseignant qui intervient, par ses choix, dans le curriculum prescrit transforme les savoirs enseignés, ce qui est particulièrement saillant pour la lecture analytique et qui peut aller jusqu'à la transformation des savoirs à enseigner ([voir chapitre 2 3.2.2](#)).

1.3.2 Le théâtre art hybride : objet textuel et objet scénique.

Le texte de théâtre n'appartient pas à un unique champ disciplinaire. On peut brosser à grand trait l'évolution de l'enseignement du texte de théâtre qui suit celle de l'enseignement du français. Jusque dans les années 1980, on retrouve la prédominance accordée au texte dramatique lui-même ce qui est en accord avec l'importance accordée alors à l'écrit bien plus qu'à l'oral. L'enseignement du théâtre participe aux grandes

orientations de l'enseignement du français, à savoir : primauté de l'histoire littéraire, priorité donnée au texte comme modèle rhétorique. Ensuite, on voit en adéquation avec l'importance accordée à la réception du lecteur, une attention portée à la lecture et à l'étude de la représentation. D'ailleurs dans la section littéraire, les dispositifs de l'Action Culturelle sont introduits, ils incitent à un travail de collaboration entre enseignants et professionnels du théâtre lesquels deviennent alors membres des jurys du baccalauréat littéraire option théâtre. Dans les autres sections s'est ouvert un dispositif semblable puisque les programmes obligent à étudier le texte, sa représentation et la mise en voix. Autant d'entrées qui vont permettre des va et vient entre le texte et le jeu (de la voix, du corps) impliquant lecture et relecture pour approcher des sens du texte. Comme le souligne De Peretti « *l'importance de la mise en voix des textes dans la lecture littéraire, dans l'implication du sujet-lecteur, est mise en évidence de longue date dans la didactique de la littérature même si elle est peu pratiquée* » (2017, p. 3). Elle ajoute « *nous en voyons l'intérêt pour rendre compte de l'investissement du sujet-lecteur, dans son propre corps, par sa propre voix, le contraignant, dans un double mouvement, à recevoir du texte des signes à interpréter en fonction de ses connaissances et de ce qu'il est et à les traduire dans ce qu'il a de plus unique et de plus transparent à ses émotions, dans sa voix, avec son propre timbre, ses inflexions uniques* » (Ibid., p. 4). A la lecture des autres textes littéraires pratiqués en classe s'ajoute donc la dimension scénique du texte, ce que les programmes nomment la représentation. La transposition des savoirs savants sur le théâtre se fait dans les années 1980 à partir de propositions de théoriciens du théâtre lesquels sont parfois enseignants d'université et metteurs en scène comme Ryngaert ou dramaturges et enseignants tel Vinaver. Ces deux théoriciens comme beaucoup d'autres et notamment Ubersfeld ont précisé que la pluralité des modes de réception du texte de théâtre nécessite une approche textuelle (l'écriture spécifique du théâtre selon les époques) et une approche qui prend en compte son fonctionnement dramaturgique (la mise en scène qu'elle soit réelle ou virtuelle).

Le texte de théâtre est un texte littéraire et comme pour les autres genres, sa lecture permet l'étude lexicale, à la syntaxe et aux procédés stylistiques contenus dans le texte mais il est aussi un texte scénique ce qui conduit à étudier la représentation dans ses diverses composantes (jeu des acteurs, mise en scène...). D'où la question suivante : « *pour un sujet-lecteur en formation, qui aborde le théâtre dans son double régime de lecture, comment se noue cette relation triangulaire entre sa lecture personnelle du texte, sa propre*

expérience de la mise en jeu de ce texte et sa propre expérience de spectateur des mises en jeu des autres élèves, dans les cadres décrits ci-dessus ? Comment le jeu travaille-t-il l'identité du lecteur, pour reprendre l'expression d'A. Rouxel » (Ibid., p. 7). Ces jeux pratiqués en classe, ne serait-ce que la lecture à voix haute met l'élève tantôt d'acteur tantôt de spectateur, ces activités impliquent la perception des mouvements des autres, de leur état émotionnel au moment de l'activité et l'ajustement de soi (à l'activité demandée et la maîtrise de son émotion). Et pourtant, « il ne suffit pas d'emmener des élèves au théâtre pour qu'ils sachent lire et désirent lire du théâtre. Il ne suffit pas de pratiquer des jeux dramatiques pour savoir analyser un spectacle. Il ne suffit pas de mettre côte à côte un texte de théâtre et une vidéo de mise en scène pour savoir lire le texte et analyser le spectacle » (Bernanoce, 2013, p. 29). En effet, il n'est pas si simple pour un enseignant de faire pratiquer ces diverses activités, la professionnalisation des enseignants laisse peu de place aux pratiques (de la voix, du corps, de la mise en scène), rien n'est explicitement inscrit dans les référentiels de formation, ce qui fait que, selon les formateurs, un temps plus ou moins conséquent sera consacré à la didactique du théâtre dans la formation des enseignants. Or le texte de théâtre nécessite pourtant une approche théorique qui va approcher l'esthétique théâtrale en lien avec son époque, le texte dans l'histoire littéraire du genre et une autre approche à la fois théorique et pratique pouvant se faire avec des professionnels du théâtre et qui abordera le texte par le dispositif scénique, par le jeu de la voix, du corps...

La transposition didactique, et celle en particulier du français, est la résultante de facteurs externes et internes que nous venons de détailler elle nous permet de comprendre la nécessité d'une référence et sa transformation par le processus de transposition du savoir mais elle ne permet pas de voir comment ce savoir vit et évolue dans la classe ; aussi est-il nécessaire de mobiliser d'autres descripteurs comme ceux de la théorie de l'action conjointe en didactique. En effet, pour rendre compte de ce qui se passe dans la classe (ce qui bien sûr n'exclut pas qu'il puisse se passer des choses hors de la classe qui contribuent elles aussi aux apprentissages) nous nous référons à l'action conjointe car « *décrire l'action didactique conjointe revient donc à décrire ce que chacun des transactants fait avec les savoirs et à considérer la relation didactique comme une relation entre le savoir, le professeur et les élèves* » (Gardiès et Venturini, 2015, p. 22).

2. La théorie de l'action didactique considérée comme conjointe

« *La théorie de l'action conjointe en didactique s'inscrit dans une perspective actionnelle et pragmatique c'est-à-dire qu'elle affirme la nécessité d'observer in situ des situations « authentiques », et elle revendique également l'aspect « actionnel » qui nécessite le fait de penser l'action didactique comme une spécification de l'action humaine* » (Gardiès et Venturini, 2015, p. 22). La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) a pris sa source dans des théories didactiques antérieures, en particulier la transposition didactique, la théorie des situations didactiques (TSD) et s'est inspirée également de la théorie anthropologique didactique (TAD) élaborée par Chevallard (Kerneis, 2009). « *La notion d'action conjointe en didactique apparaît dans les années 80. On en trouve l'origine dans la thèse de Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1986) qui montre la nécessité empirique de prendre en considération à la fois les actions des élèves et des enseignants pour accéder à la compréhension des phénomènes didactiques* » (Amade-Escot, 2013, p. 83). Le fondement de la TACD tel que décrit dans l'ouvrage dirigé par Sensevy et Mercier (2007), est d'appréhender les actions didactiques de l'instance Élève et de l'instance Professeur comme une action conjointe. Elle postule que la transposition des savoirs ne peut se faire que par une coaction entre professeur et élèves, d'où la dénomination de « *théorie de l'action conjointe en didactique* ». Cette théorie met l'accent à la fois sur l'action mais aussi sur les interrelations et donc interactions élèves / enseignant. Elle fournit des outils pour comprendre ce qui se passe dans les situations d'étude et d'enseignement. Elle s'attache à étudier la façon dont élèves et enseignant co-agissent durant la relation didactique.

2.1 L'action didactique considérée comme conjointe

« *Par action didactique, j'entends une action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves, et savoirs, que l'on doit donc selon moi décrire comme une action conjointe* » (Sensevy, 2006, p. 205). L'action didactique considérée comme conjointe est donc la relation entre un enseignant et des élèves, relation centrée sur un savoir (Sensevy, 2006). L'expression action conjointe s'entend dans la mesure où il y a co-opération élève / enseignant pour toute activité didactique centrée sur un objet de savoir dans une durée donnée (Sensevy, 2008). Enseignant et élève sont donc co-acteurs d'une situation

partagée mais abordée avec des rapports aux objets de savoir et des objectifs différents : il y a au moins tacitement accord ou contrat sur un objectif commun. Certes la finalité de l'enseignant n'est pas tout à fait la même que celle de l'élève mais les deux vont de pair, l'une est atteinte si l'autre l'est aussi : l'enseignant veut faire acquérir le savoir, l'élève apprend.

L'action didactique considérée comme conjointe se fait dans une situation de communication entre des interlocuteurs qui interagissent. « *L'action didactique est une action conjointe, c'est-à-dire coopérative et coordonnée* » (Sensevy, 2008, p. 43). Ce chercheur (comme l'avait souligné Brousseau auparavant 1998), précise que dans cette coopération, l'enseignant ne peut dire le savoir directement à l'élève dans la mesure où cette transmission directe ne garantit nullement la compréhension de ce savoir.

La théorie de l'action conjointe en didactique propose de modéliser l'action didactique en termes de jeux, ce qui implique des règles et des stratégies. En effet, l'action didactique peut être vue comme une série de jeux didactiques.

2.2 Les jeux didactiques

Le jeu didactique comporte deux joueurs : l'Élève et le Professeur, l'enjeu est l'apprentissage d'un savoir. Le Professeur accompagne l'Élève et gagne si ce dernier trouve les stratégies gagnantes qui lui permettent d'apprendre (Sensevy, 2007). L'Élève gagne s'il joue conformément aux attentes du Professeur qui lui propose un certain nombre de règles et met en place un dispositif permettant les conditions d'un apprentissage, et s'approprie le savoir en jeu (Cappiello, Venturini et Schneeberger, 2018). L'enseignant gagne si l'élève a lui-même gagné, le jeu didactique est un jeu coopératif développé à partir d'une action conjointe entre élève et enseignant. Toutefois dans ce jeu, élève et enseignant ont des positions asymétriques en ce sens que l'enseignant sait mais ne dévoile pas, c'est ce que Sensevy (2007) nomme la « *réticence didactique* ». L'enseignant accompagne l'élève dans le jeu et ce dernier doit trouver des stratégies gagnantes.

Cette modélisation de l'action didactique en termes de jeux didactiques est un cadre qui permet de préciser les rôles et positions de l'enseignant et de l'élève dans leur rapport à un objet de savoir. Elle permet de se centrer sur les actions des acteurs et de rendre compte de leurs échanges. Ce modèle permet aussi de mettre en évidence « *les aspects*

affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) » (Sensevy, 2007, p. 19).

En mobilisant divers descripteurs, l'analyse de ces jeux didactiques permet de rendre compte des dynamiques relatives aux interactions enseignant-élève à propos du savoir. Afin de compléter la description et la compréhension de ces interactions, la TACD propose différents descripteurs de l'action didactique. Nous évoquons d'abord ceux qui concernent spécifiquement l'action du professeur.

2.3 Les quatre éléments structuraux de l'action de l'enseignant

Dans la théorie de l'action conjointe en didactique, les actions didactiques du professeur relèvent de quatre catégories : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Ces catégories permettent de décrire certaines modalités de l'élaboration du savoir au sein des jeux didactiques.

L'enseignant définit le jeu car il est nécessaire que chaque élève ait compris ce que l'on attend de lui. Définir signifie donner les règles du jeu, ce que l'on attend de l'élève. C'est ce que le professeur fait pour que l'élève sache précisément ce qu'il doit faire, ce sur quoi il doit travailler.

Une fois le jeu défini, l'enseignant fait en sorte que chaque élève consente à investir ce jeu de lui-même en prenant des initiatives, il « dévolue ». Dévoluer consiste, pour l'enseignant, à ce que les élèves acceptent la responsabilité de jouer le jeu de manière adéquate. Ce concept part du postulat que l'apprentissage se fait par une participation active de l'élève, un investissement dans l'activité proposée, une mobilisation dans une démarche volontaire de résolution du problème. Lors de la dévolution, l'enseignant laisse un espace à l'élève et l'accompagne pour que ce dernier s'engage, expérimente, quitte à se tromper et qu'il accepte l'incertitude de la situation d'apprentissage.

L'enseignant veille à ce que le jeu didactique reste « *un jeu d'apprentissage, centré sur le savoir. Cela signifie qu'il doit permettre de produire des comportements didactiquement signifiants* » (Brousseau, 1998 / 2003, p. 28). L'enseignant régule « *les comportements des élèves en vue de la production, par ceux-ci de stratégies gagnantes* » (Sensevy, 2007, p. 28), il s'emploie à ce que l'élève produise et adopte les stratégies gagnantes sans pour autant se substituer à lui.

Ce jeu didactique doit avoir pour finalité la production d'apprentissages de savoirs légitimes qui sont reconnus par une institution. Institutionnaliser renvoie à l'idée de formaliser le savoir à apprendre. « *L'institutionnalisation est une reconnaissance (justifiée ou non) de la validité et de l'utilité d'une connaissance. [...] C'est elle qui permet au professeur et à l'élève de reconnaître et de légitimer l'objet d'enseignement* » (Brousseau, 2003, p. 5). Elle est en quelque sorte l'aboutissement de l'activité, puisqu'elle reconnaît aux élèves et à l'enseignant leur rôle respectif. En effet, les élèves peuvent exprimer ce qu'ils pensent avoir appris, l'enseignant reprend voire reformule si besoin mais, par-là, il reconnaît leurs savoirs construits en classe. L'institutionnalisation s'appuie sur le particulier (de l'élève et de son système cognitif) pour aller vers le général puisque les connaissances deviennent des savoirs reconnus et partagés dans une institution et un système d'enseignement. Cette étape permet de constituer ainsi une base commune à la classe référée aux savoirs prescrits.

Le jeu didactique et l'action de l'enseignant valent pour une situation donnée dans un contexte particulier dont on pourrait dire qu'il est à chaque fois singulier. Ceci nous amène à préciser les notions de milieu et de contrat didactiques qui permettent d'appréhender ce qui se partage dans la classe et de quelle manière.

2.4 Le Contrat et le milieu

« *Pour qu'un système didactique fonctionne, il faut que se crée un contrat didactique. [...] Pour qu'un système didactique fonctionne, il faut qu'à chaque instant –par rapport au temps propre du SD [système didactique] comme institution- il existe un ensemble d'objets institutionnels qui, pour les sujets du SD, aillent de soi. En d'autres termes il faut qu'il existe un milieu* » (Chevallard, 1992, p. 94).

2.4.1 Le contrat didactique

Brousseau au travers de sa théorie des situations didactiques (1998) a modélisé la situation didactique. La situation didactique est une situation qui sert à enseigner. Elle est didactique lorsqu'un individu (en général l'enseignant) a l'intention d'enseigner à un autre individu (l'apprenant) un savoir donné. Dans toute situation didactique, tout se passe comme si on avait un contrat implicite entre l'enseignant et ses élèves. Selon Brousseau, le contrat didactique se définit comme « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de*

l'élève qui sont attendus du maître » (1999, p. 44). Ce contrat définit donc les attentes réciproques de l'enseignant et de l'élève.

Le contrat est ce que modélise le chercheur pour rendre compte de l'action didactique. Il désigne un ensemble de normes, règles, valeurs dont on peut dire qu'elles régissent le comportement de l'enseignant et celui des élèves. Ces éléments sont difficiles à observer parce que généralement habituels dans la classe et généralement implicites. Certaines règles ne valent que pour la durée de la séquence, elles sont liées à la manière dont on traite l'objet de savoir en jeu, d'autres sont plus durables, et certaines liées au fonctionnement général des systèmes didactiques sont quasiment pérennes. Dans tous les cas, elles sont associées à une ou plusieurs institutions et sont aussi déterminées par ces dernières. Le contrat évolue nécessairement dans le temps. Ainsi, quand l'enseignant propose une activité associée à un nouvel enjeu de savoir, les règles du contrat en cours sont forcément insuffisantes pour la résoudre : le contrat en cours fait l'objet d'une « rupture », et doit en fin de processus être réaménagé, enrichi des nouveaux éléments institutionnalisés.

2.4.2 *Le milieu didactique*

C'est Brousseau qui le premier a amené la notion de milieu didactique dont il précise l'importance : « *le milieu qu'il soit physique, social, culturel ou autre joue un rôle dans l'emploi et l'apprentissage des connaissances par l'enseignant et par l'élève* » (Brousseau, 1990, p. 312). Il a introduit ce concept dans le cadre de la didactique des mathématiques, mais celui-ci a été repris par d'autres disciplines. Il précise que « *la situation didactique est la modélisation de l'environnement [...], la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre d'enseignement pour l'enseignant. C'est ce système qui est appelé milieu* (Ibid., p. 321). Le milieu est aussi défini comme ce qui agit sur l'enseignant et l'élève et tout ce sur quoi enseignant et l'élève agissent (Amade-Escot, Venturini, 2009). Il correspond aux composantes de l'environnement de l'élève et du professeur en fonction du savoir travaillé. « *Il est aussi le produit émergent de l'action conjointe professeur-élève* » (Amade-Escot et Venturini, 2012, p. 15). Le milieu se compose d'objets (matériels, conceptuels, symboliques...) associés à une signification donnée par les acteurs.

Des chercheurs (Brousseau, 1988, Chevillard, 1997, Sensevy et Mercier, 2007) se sont accordés à souligner que le milieu résulte d'un processus évolutif qui s'appuie sur des

aspects institutionnels comme les formes de travail qui peuvent être légitimées et des aspects situationnels. « *L'évolution du milieu revient à faire que, subjectivement, l'univers transparent, allant de soi, stabilisé – c'est-à-dire le milieu - où le sujet s'est accoutumé à vivre, tout à coup s'opacifie, se brouille, se remplit d'incertitude-avant de retrouver éventuellement sa transparence subjective originaire, critère d'un apprentissage terminé* » (Chevallard, 1992, p. 96). Le milieu est construit dans un premier temps par l'enseignant à partir de ce que ce dernier pense des élèves (de leurs prérequis, de la classe à laquelle ils appartiennent), du savoir à apprendre et il va évoluer sous l'effet de l'action conjointe enseignant-élèves. C'est pourquoi le milieu n'est pas figé une fois pour toute en amont. « *Le milieu nécessaire à l'étude des savoirs relève d'un processus de co-construction qui n'est jamais totalement contrôlé ni garanti par le dispositif ou la tâche d'apprentissage* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 17). Il peut être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, en ce sens il est un système antagoniste qui demande à l'élève de s'adapter. Le milieu doit également permettre le fonctionnement "autonome" de l'élève. Sensevy (2006) envisage le milieu à la fois comme un contexte cognitif commun rendant possible l'action conjointe et comme un contexte antagoniste résistant aux actions et pensées des élèves. Il inclut des éléments matériels et conceptuels amenés par les élèves ou le professeur au cours du jeu, mais aussi le résultat du processus sémiotique co-construit au cours des interactions. Cette modification est même une condition à l'apprentissage. « *Pour qu'il y ait apprentissage, il faut un milieu modifié, nouveau. Il faut créer de l'ignorance, créer un milieu à trous, où manquent certains objets et rapports à ces objets, du point de vue de l'élève. Produire de l'instabilité est constitutif de l'objet même de l'enseignement et combler ces trous, c'est à dire combler de l'ignorance, va nécessiter de rebâtir un environnement stable [...] Il paraît important de co-construire le milieu afin de créer une zone commune de signification dans les activités proposées, délimitant les enjeux didactiques attachés aux objets nouveaux introduits dans le milieu. Il y va du fonctionnement optimum des relations didactiques* » (Amade-Escot, 2003, p. 484).

Contrat et milieu didactique évoluent au cours du temps. Ainsi la théorie de l'action conjointe invite à observer les actions de l'enseignant et leur dynamique à l'aide des descripteurs que sont la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse.

2.5 Les trois genèses

Nous précisons ces trois genèses, lesquelles vont nous permettre d'observer et analyser l'avancée d'un savoir en classe.

La mésogenèse se compose de tous les éléments qui rentrent dans le milieu mais aussi du sens donné par les acteurs, sens qui évolue jusqu'à atteindre une référence commune. Parmi ces éléments, certains participent à l'avancée du savoir que ce soit des éléments matériels, conceptuels, ou tout ce qui contribue à ce que les transactions didactiques trouvent leur sens dans le système partagé entre élèves et enseignant. Ces « *transactions didactiques présentent cette particularité que ce qui en constitue le contenu doit être redéfini régulièrement* » (Sensevy, 2011, p. 147).

La chronogenèse désigne l'avancée des savoirs dans le temps-classe, on peut parler de temps didactique. « *Par la chronogenèse : on passe d'un milieu évoqué à un milieu effectif, c'est la nécessité de faire avancer le temps didactique. Il y a une solidarité profonde entre ces deux outils de descriptions que constituent mésogenèse et chronogenèse* » (Ibid., 2011, p. 149). L'enseignant crée le temps du savoir, non pas seulement parce qu'il en sait plus que l'élève mais surtout parce qu'il sait ce qui va suivre. L'enseignant, contrairement à l'élève, anticipe et connaît le futur de l'élaboration du savoir. Il a disposé le savoir sur un axe temporel préalablement choisi. La chronogenèse peut permettre d'identifier les passages d'un contenu de savoir à un autre ou de repérer les avancées dans la construction de ce savoir. « *L'enseignant supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogenèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie, affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir. [...]. La transposition didactique tend à organiser qualitativement deux manières de savoir, à produire deux registres distincts d'actes épistémologiques* » (Chevallard, 1991, p. 74-75). On voit ici que l'enseignant maîtrise la chronogenèse mais la différenciation des savoirs de l'élève et de l'enseignant permet que chacun ait une place bien déterminée dans la topogenèse. Celle-ci désigne l'évolution du partage des responsabilités entre l'enseignant et l'élève dans l'avancée des savoirs ; « *elle cherche à décrire le partage des responsabilités dans les transactions didactiques.* » (Ibid, 2011 p. 148). Elle permet d'observer la manière dont la mésogenèse et la chronogenèse sont partagées entre élève et enseignant, elle met en évidence le rôle de chacun des acteurs. Ces trois genèses sont

interdépendantes et leur évolution est liée à l'évolution du contrat didactique (pour la topogenèse et la chronogenèse) et du milieu (pour la mésogenèse).

En résumé, « *la TACD va permettre de décrire 1) l'évolution du milieu, c'est-à-dire l'évolution du système d'objet [et de leurs significations], qu'ils soient matériels ou conceptuels, qui délimitent le contexte de l'action du professeur et des élèves (mésogenèse) ; 2) l'évolution du savoir (chronogenèse) ; 3) l'évolution du partage au cours du temps des responsabilités que chacun des acteurs, professeur ou élève, assume dans les transactions didactiques par rapport à l'objet du savoir mis à l'étude (topogenèse)* » (Gardiès et Venturini, 2015, p. 23).

Enfin, la TACD caractérise l'action didactique et donc les jeux didactiques (puisque cette action didactique y est modélisée en jeux) à l'aide de trois systèmes de descripteurs à savoir le quadruplet des éléments structuraux de l'action de l'enseignant : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser, le doublet contrat-milieu et le triplet des genèses (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse). En effet, les transactions didactiques se comprennent dans une dialectique contrat-milieu dans le sens où le professeur conduit ses élèves à mobiliser les stratégies présentes dans le contrat didactique afin que ces derniers interagissent avec le milieu pour s'approprier un savoir nouveau. « *La solidarité des notions de milieu et contrat s'exprime par le fait qu'à tout état de la mésogenèse, correspond un état du partage des responsabilités entre le professeur et les différents élèves (topogenèse) en lien avec l'avancée ou la stagnation du temps didactique (chronogenèse) eux-mêmes dépendant des cadres épistémique (relatif aux savoirs an jeu) et interactionnel (forme des échanges) qui en structure la dynamique* » (Venturini, Amade-Escot, 2009, p. 31).

Dans le cadre de la transposition didactique, l'analyse des systèmes didactiques prend également en compte l'activité de l'enseignant laquelle est conditionnée par les déterminants que nous détaillons en suivant.

Synthèse

Ce chapitre présente des éléments théoriques qui permettront de décrire et d'analyser ce qui se passe dans la classe lors d'un acte d'enseignement dans une situation particulière qu'est la lecture littéraire d'un texte de théâtre.

Pour que le savoir soit enseigné, il passe par un processus de transposition didactique. On peut distinguer deux phases dans ce processus, la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. La première désigne le passage du savoir de référence au savoir à enseigner. Elle est l'œuvre de la noosphère. La deuxième permet de passer de ce savoir à enseigner à un savoir enseigné et pose la question de la nature et de la transposition du savoir à enseigner. La transposition interne d'un savoir résulte à la fois du modèle éducatif légitimé et des choix personnels de l'enseignant.

L'action didactique implique une relation centrée sur le savoir où l'élève apprend et l'enseignant enseigne, si bien qu'elle est considérée comme conjointe. L'avancée du savoir en classe peut être décrite comme un jeu coopératif entre ces acteurs lequel repose sur une nécessaire « *réticence* », terme emprunté à Sensevy (2006) qui indique que l'enseignant ne dévoile pas toujours tout à l'élève afin que ce dernier puisse élaborer lui-même son propre savoir ou au moins qu'il soit capable d'aller lui-même chercher les ressources nécessaires à son activité. Pour faire jouer ce jeu didactique, l'enseignant dispose de quatre modalités d'action à savoir : la dévolution et l'institutionnalisation (Brousseau, 1998) ainsi que la définition et la régulation (Sensevy, 2006). L'enseignant doit définir le jeu et en transmettre les règles à l'élève. Il dévoile c'est-à-dire qu'il fait en sorte que l'élève « *accepte [...] de s'investir, avec ce « contrat-ci », dans ce « milieu-ci* » (Ibid, p. 210). L'enseignant, au cours du jeu est amené à réguler c'est-à-dire que, sans faire à la place de l'élève, il lui faut néanmoins l'amener à produire des stratégies gagnantes. L'institutionnalisation est la phase par laquelle le savoir de l'élève peut être référé à une réalité présente hors la classe. Un outil essentiel pour appréhender ces relations conjointes élève-enseignant est le contrat didactique (Brousseau, 1998) qui peut être défini comme une réciprocité d'attentes entre les acteurs. Le contrat et le milieu didactiques sont des concepts pour analyser l'action conjointe du professeur et des élèves. Pour décrire le jeu didactique, on peut utiliser le triplet des genèses qui permettent de rendre compte de la dynamique de l'action didactique. La mésogénèse désigne l'évolution du milieu ; la chronogénèse renvoie à l'avancée du savoir dans la classe et la topogénèse renvoie au partage des responsabilités enseignant-élève et de leurs rôles.

L'ensemble d'éléments précédents relatifs à l'émotion et à l'étude de textes littéraires amènent à des interrogations que les concepts de la TACD contribuent à rendre plus opérationnelles, nous le verrons lors des analyses des deux séances observées.

Chapitre 4 : problématique et questions de recherche

La notion de lecture littéraire s'est développée à partir de la théorie de la réception qui a servi de modèle didactique pour l'enseignement. Il s'agit d'une lecture qui part de l'interprétation subjective pour favoriser une distanciation critique laquelle permet la transmission de savoirs littéraires indispensables à la compréhension du texte étudié. C'est en prolongement de ces travaux qu'est apparue la notion de lecture littéraire, laquelle s'est développée à partir de la théorie de la réception qui a servi de modèle didactique pour l'enseignement. Il s'agit d'une lecture qui est une expérience subjective impliquant l'individu dans ce qu'il est, avec les références littéraires, culturelles et symboliques qu'il a pu construire. Cependant cette expérience individuelle n'exclut pas une expérience collective puisque toute lecture est partagée par une communauté de lecteurs et elle appartient à la culture que le sujet partage avec différents groupes dont il est un membre (chapitre 2, 3). L'enjeu de l'enseignement de la lecture est alors d'associer le rapport affectif et subjectif de l'élève au texte tout en développant chez ces derniers des capacités d'analyse sur le texte littéraire, à savoir sa spécificité, sa langue, son intertextualité. Pour l'étude des textes littéraires au lycée, les prescriptions insistent principalement d'une part sur le patrimoine littéraire, la langue et d'autre part, plus à la marge, sur la nécessité de faire de l'élève un sujet-lecteur, de prendre en compte sa singularité et sa subjectivité. Ainsi, certaines prescriptions soulignent-elles l'importance de la subjectivité de l'élève-lecteur et la nécessité de prendre appui sur son interprétation première. En effet, dans les documents d'accompagnement comme dans les recommandations pédagogiques, les inspecteurs introduisent la nécessité de former le sujet lecteur en intégrant l'interprétation subjective de l'élève sans toutefois développer cet aspect. Les rapports d'inspection notent l'absence de place laissée par les enseignants à la subjectivité comme au ressenti des élèves (voir chapitre 2 et section 3.1.2). Cette absence se remarque également si l'on observe les manuels scolaires où les questions ciblent essentiellement les procédés d'écriture. Ces pratiques concernant la mise en œuvre de la lecture littéraire dans les lycées agricoles a fait l'objet d'une étude faite par les inspecteurs de lettres dans son rapport annuel d'inspection de 2000⁴ à partir de 575 séances observées. Certaines remarques ont retenu notre attention : « *la lecture méthodique consciente de ses démarches et de ses choix est devenue l'approche dominante de la lecture des textes littéraires dans les classes* » (p. 99). Pour ce qui est de la mise en

⁴ http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/IEA/rapport-IEA-2000.pdf

œuvre de cette lecture, outre la dérive techniciste soulignée par les auteurs, il est précisé que « lire consiste à découvrir des émotions et des sensations et non à appliquer une grille de lecture préétablie sur un texte » (p. 99) puis plus loin il est ajouté que « les entrées dans le texte [...] doivent toucher directement la sensibilité des élèves. De ce point de vue, les premières impressions et sensations des élèves à la première lecture d'un texte sont souvent justes, souvent pertinentes (p. 99-100). D'où la préconisation quelques lignes plus loin « il s'agit de prendre en compte la parole des élèves et de développer le plus souvent une démarche inductive qui s'appuie sur leurs réponses » (Ibid.).

Ce travail de l'inspection nous intéresse car la question de la prise en compte de la réception de l'élève et de ses émotions est clairement préconisée. Or dans le document d'accompagnement qui est là pour aider à la mise en place des enseignements, il n'est pas fait mention de pratiques pouvant aller en ce sens, l'accent est mis sur la listes des savoirs à aborder. Si « lire consiste à découvrir des émotions », nous interrogerons la place de ces dernières dans les pratiques d'enseignement.

L'enseignement de la lecture des textes littéraires tel qu'il est prescrit, met donc au jour une tension entre une lecture centrée sur le texte et une autre approche plus ténue qui s'appuie sur la réception subjective pour construire des compétences lectorales telles que suggérées par Langlade, Rouxel et Ahr. Alors qu'une partie des savoirs de référence concerne le patrimoine littéraire et la langue, les savoirs à enseigner concernent aussi la question de la réception ; or celle-ci peut être absente du processus de transposition didactique, ceci pour deux raisons. La première est que la place qui devrait être laissée à l'interprétation des élèves est absente des programmes et peu développée, bien que présente, dans les recommandations pédagogiques. La deuxième est que les références des enseignants en lecture sont celles issues de l'université surtout axées sur le texte (et non le récepteur). Les enseignants doivent donc transposer des savoirs à enseigner en s'appuyant sur une référence qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement à l'issue de leur parcours de formation. Ce différentiel, entre ce qui a été appris par les enseignants et ce qui doit être enseigné, montre la difficulté de transposition didactique interne. Cet écart se manifeste en termes de subjectivité. On mesure combien la prise en compte de la subjectivité est encore plus incontournable dans le texte de théâtre dans lequel l'émotion est revendiquée comme faisant partie intégrante de ce genre littéraire. Parce que nous nous intéressons à l'importance de l'émotion dans l'enseignement et les apprentissages,

notamment lors de l'étude de textes de théâtre dont le choix se justifie puisque l'émotion est inhérente à ces textes, se posent les questions suivantes :

Comment les enseignants gèrent-ils cette double injonction qui les amène à faire une place significative à la fois aux interprétations « savantes » ou « littéraires » et aux interprétations personnelles où la part de subjectivité peut s'exprimer fortement ? Dit d'une autre manière quelle transposition interne opèrent-ils et à partir de quelles références ?

La subjectivité s'exprime de différentes manières et nous avons choisi de nous centrer sur l'émotion parce qu'elle est en relation avec les apprentissages. La place de la subjectivité est réduite dans les prescriptions, elle est d'ailleurs plus ou moins explicite selon les programmes en première professionnelle et technologique de l'enseignement agricole, il s'agit de permettre à l'élève « *de développer sa culture littéraire et son esprit critique* » ou de « *recueillir leurs premières impressions et hypothèses de lecture* ». En seconde générale et technologique il est mentionné que la lecture des textes littéraires permet « *le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser les émotions qu'elles procurent* ».

Cette prise en compte de la subjectivité du lecteur, au travers de la réception des textes de théâtre, réfère en partie à la notion d'émotion, peu citée dans les prescriptions. Pourtant l'émotion est une composante de la subjectivité, elle est une réponse personnelle apportée par l'individu singulier dans une situation précise. Cette appréciation personnelle explique que pour une même situation, un même texte, les interprétations peuvent être différentes. Mais cette interprétation se fait aussi en fonction des valeurs culturelles de l'individu. D'ailleurs dans toute société l'émotion est aussi la résultante d'un ensemble de normes et valeurs acquises dès l'enfance, l'émotion a donc une composante collective ([voir chapitre 1, 2.1](#)).

Dans ces deux dimensions (individuelle et collective), l'émotion participe de l'apprentissage. En effet, il est désormais admis que l'émotion est constitutive de la cognition ([voir chapitre 1, 4.3](#)). On la retrouve dans des questionnements de didacticiens, dans plusieurs disciplines, dont le français. Les travaux de Damasio ont prouvé qu'il n'y a pas de connaissance sans émotion, cette conception est partagée par d'autres scientifiques et des pédagogues. Or la notion d'émotion semble détachée du processus de transposition didactique, notamment pour l'enseignement de la lecture littéraire. Ce constat peut être fait parce l'émotion n'apparaît pas en tant que telle dans les prescriptions et dans les rapports d'inspection, il est relevé le peu de place laissée à la

subjectivité (et donc aussi à l'émotion) des élèves. Pour ce qui est de la transposition didactique interne, comme le soulignent les inspecteurs, la référence des savoirs à enseigner n'intègre pas cette dimension émotionnelle alors que selon Vygotski, l'apprentissage inclut toujours cette composante. Le psychologue avance en effet, que les états émotionnels peuvent favoriser ou entraver le processus d'apprentissage, ce qui conforte l'idée que l'émotion ne peut pas être absente du processus de transposition didactique.

Ces premiers constats, basés sur des prescriptions, nous amènent à nous interroger sur le processus de transposition didactique tel qu'il se fait en classe. On questionne la manière de faire émerger la lecture sensible de l'élève et comment donner place aux émotions tout en visant l'apprentissage d'exercices académiques ? Afin de parvenir à une institutionnalisation des savoirs, on peut avoir comme impératif l'approche herméneutique des textes, autrement dit la nécessité de pénétrer dans la langue du texte, puisque toute interprétation nécessite l'exploration de la langue du texte. Cette exploration ne passe pas uniquement par le repérage et l'explication des figures de style mais aussi par l'expérience sensible d'un lecteur qui ressent une émotion à la lecture de sons, de mots...

La question se pose alors de savoir : *quelle place est laissée aux émotions des élèves dans leur réception du texte de théâtre et quelle est leur fonction ?*

L'étude des textes de théâtre en classe se fait dans le cadre de situations didactiques proposées par l'enseignant. Toute situation didactique se présente comme un système de conditions nécessaires à un apprentissage. Selon la théorie de l'action conjointe en didactique, elle est liée à une institution et se caractérise par des relations entre un enseignant et ses élèves avec un milieu à propos duquel chaque sujet interagit avec les autres en fonction d'un contrat didactique, ces interactions constituant l'action didactique considérée comme conjointe. Celle-ci évolue dans le temps : le milieu évolue (mesogenèse), certains de ses composants participent à l'avancée des savoirs qui progressent (chronogenèse), sous la responsabilité évolutive des différents acteurs (topogenèse) et in fine le contrat évolue. Décrire ces évolutions revient à faire une analyse ascendante de la transposition interne. Nous pouvons alors préciser nos questions précédentes relatives à la nature de la transposition opérée par les enseignants à propos de l'enseignement des pièces de théâtre. *Quelle est la dynamique de l'action didactique (mésogenèse, chronogenèse, topogenèse) lorsque les enseignants gèrent ou tentent de gérer*

cette double injonction qui les amène à faire une place significative à la fois aux interprétations « savantes » ou « littéraires » et aux interprétations personnelles où la part de la subjectivité peut s'exprimer fortement ?

Si la relation entre émotion et apprentissage paraît aujourd'hui reconnue, on peut dire qu'il existe un lien entre objets du milieu et émotion associée. Ainsi, nous nous demandons si les émotions sont repérables dans les transactions didactiques autour des textes de théâtre.

La prise en compte des émotions peut faire partie du projet didactique de l'enseignant, elle peut donc être planifiée, anticipée ou au contraire ne pas l'être sur le fond, mais rendue possible en construisant une ambiance de classe permettant de les saisir quand elles sont en lien avec les savoirs enseignés. *Y a-t-il une prise en compte anticipée des émotions ou le sont-elles lors du déroulement de la séance sans avoir été anticipées ? Quelle place est laissée aux émotions des élèves dans le milieu didactique et quelle est leur fonction ?*

Deuxième partie : méthodologie

Chapitre 5 : méthodologie de la recherche

La partie 1 a permis d'éclairer les concepts relatifs aux émotions, aux textes littéraires et à la transposition didactique nécessaires à ce travail de recherche. Nous présentons maintenant la méthode utilisée qui permet la description des pratiques enseignantes lors de séances consacrées à l'interprétation de textes de théâtre en vue de répondre à nos questions de recherche.

Nous précisons d'abord le contexte dans lequel les textes de théâtre sont enseignés dans certaines classes de l'enseignement agricole (1) puis nous décrivons les modalités du recueil des traces en explicitant pourquoi et comment nous les avons collectées (2). Nous explicitons notre méthode pour la transcription des données (3) et nous rapportons la manière dont nous les avons structurées et traitées (4). Nous précisons comment nous avons procédé pour identifier les jeux didactiques à analyser (5). Nous expliquons comment nous avons procédé pour analyser les jeux élémentaires et les jeux didactiques des deux séances observées (6). Un schéma récapitulatif de l'ensemble de la méthodologie est présenté à la fin de ce chapitre (7)

1. Contexte général : enseignement du français dans des classes de l'enseignement agricole

1.1 Explicitation du choix

Le choix de l'enseignement agricole est en grande partie lié à notre parcours professionnel puisque nous avons été enseignante dans un lycée agricole de 1989 à 2010 puis formatrice d'enseignants au ministère de l'agriculture depuis 2010. Ne connaissant pas ce ministère puisque nous avons suivi un cursus littéraire à l'éducation nationale, nous avons découvert un milieu scolaire particulier avec un enseignement spécifique (1.2). Nous faisons l'hypothèse que l'enseignement du français y est particulier pour plusieurs raisons. D'une part, la majorité des élèves vient dans ces établissements avec un projet professionnel assez bien défini et il nous semble que les élèves sont assez éloignés de la lecture et plus encore de la lecture des textes littéraires ce qui nous a amenée à réfléchir d'abord en tant qu'enseignante puis comme formatrice et maintenant comme chercheuse des pratiques d'enseignement de la lecture adaptées à un public non lecteur. D'autre part, la taille des lycées, lesquels sont souvent beaucoup plus petits que ceux de l'Education Nationale et le fait qu'il y ait beaucoup d'internes, nous laissent penser que

l'enseignement peut être favorisé grâce à une plus grande proximité avec les élèves dans les temps scolaires comme dans les nombreuses activités périscolaires. Enfin, dans l'enseignement agricole, deux missions, la coopération internationale et la mission d'insertion sociale et professionnelle favorisent de nombreux voyages d'études et des sorties pédagogiques inscrites dans les programmes et dans les documents d'accompagnement des référentiels⁵ notamment de français comme par exemple des études de milieux, sorties auxquelles les enseignants de français peuvent être associés ou encore des sorties pédagogiques comme des sorties culturelles au théâtre, au musée. Des spécificités se retrouvent également dans les programmes de français de l'enseignement agricole, ce que nous explicitons en suivant.

1.2 Particularités de l'enseignement agricole

Les lycées agricoles accueillent des classes de la quatrième au BTSA⁶. Certaines classes sont communes à l'enseignement agricole et à l'Education nationale (seconde et première du baccalauréat général). Leurs programmes font l'objet d'un arrêté sous la responsabilité du ministre de l'éducation nationale, ces classes ont une option spécifique à l'enseignement agricole.

La plupart des classes et filières du ministère de l'agriculture ont un référentiel de diplôme dans lequel on trouve le référentiel professionnel, le référentiel de certification et le référentiel de formation qui précisent :

- Le contexte de l'emploi visé et les situations professionnelles significatives qui lui sont associées ;
- La liste des capacités attestées par le diplôme ainsi que les modalités d'évaluation pour acquérir ce diplôme ;
- Les objectifs de formation organisés dans différents modules.

Soulignons que pour chaque diplôme professionnel lié à un secteur professionnel particulier, les modules d'enseignement des disciplines générales⁷ sont communs à toutes les filières⁸, seuls les modules des enseignements professionnels changent d'une filière à l'autre.

⁵ Le terme « référentiel » désigne un programme dans l'enseignement agricole

⁶ BTSA : brevet de technicien supérieur agricole

⁷ Dans l'enseignement agricole, le référentiel de formation regroupe les différentes disciplines en modules. Ces référentiels sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels.html>

⁸ Les différentes filières correspondent à un secteur professionnel du monde agricole ou à la ruralité.

L'enseignement agricole revendique un enseignement fait en partenariat avec le monde professionnel agricole. Cela conduit à des plages d'enseignement pluridisciplinaire qui peuvent associer l'enseignement général à l'enseignement professionnel, par exemple la philosophie du baccalauréat technologique s'appuie sur l'enseignement dispensé en biologie-écologie, dans les disciplines professionnelles, ce qui oblige l'ensemble des enseignants à identifier et à s'interroger sur les principaux enjeux liés au vivant et à la gestion des ressources. L'enseignant de français dans l'enseignement agricole est chargé d'enseigner plusieurs disciplines. Quand il est PCEA (professeur certifié de l'enseignement agricole), il assure l'enseignement du français mais aussi de la philosophie ; s'il est PLPA (professeur de lycée professionnel agricole), il enseigne alors le français et une autre discipline soit l'histoire géographie soit une langue vivante. Tout enseignant a donc une discipline qui correspond à sa formation universitaire (français ou philosophie) et une autre discipline dans laquelle il s'est généralement auto-formé pour ce qui est des contenus disciplinaires. Une formation didactique est dispensée à tous lors de l'année de formation avant titularisation à l'ENSFEA⁹

Enfin, l'enseignant de français quel que soit son statut doit travailler en interdisciplinarité avec les autres disciplines de son module et/ ou en pluridisciplinarité selon les classes concernées et notamment en philosophie.

1.3 Contexte de l'étude

La démarche que nous avons choisie vise à observer et à décrire les pratiques de deux enseignantes dans deux classes de terminale Baccalauréat Professionnel. Le choix de ces classes s'est fait en concertation avec les enseignantes ; nous avons formulé le désir d'observer plutôt des classes spécifiques de l'enseignement agricole. Nous sommes allée dans ces classes, l'une à Angers et l'autre à Tulle. Ces deux classes de terminales de baccalauréat professionnel ont des formations dans divers secteurs professionnels et accueillent des publics très différents. A Angers la classe de terminale baccalauréat professionnel est composée d'élèves appartenant à deux filières professionnelles : 11 élèves de la section PH (productions horticoles) et 7 élèves de TCV (technicien conseil vente en produits de jardin). Ces élèves sont ensemble pour l'enseignement général et sont séparés pour l'enseignement professionnel. Les élèves qui sont en TCV sont plus âgés que les élèves de PH ; ils ont plus de difficultés scolaires, la plupart souhaitent

⁹ Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole

arrêter leur scolarité après l'examen du baccalauréat. Les élèves de PH se destinent, pour la majorité, à une poursuite d'étude en BTSA. Dans cette classe deux élèves sont mis à l'écart, un garçon, diagnostiqué autiste, et une fille dont les propos gênent le reste de la classe. La vie scolaire note quelques soucis notamment un absentéisme conséquent de quelques élèves de TCV. La moitié des élèves de la classe est interne.

A Tulle-Naves, il s'agit d'une classe de la filière SAPAT (service aux personnes et aux territoires) composée de 32 filles, la plupart sont internes. La classe bénéficie d'une bonne réputation auprès de l'équipe enseignante comme de la vie scolaire ; l'enseignante trouve les élèves sérieuses et volontaires.

L'observation de la première séance (à Angers) a été réalisée en mars 2019 et la seconde (à Tulle) un mois plus tard, en avril. Dans les deux cas, il s'agissait d'observer une séance de théâtre, chaque déplacement a donc été conditionné à la fois par la période à laquelle les enseignantes abordaient ce genre littéraire avec leur classe et par notre disponibilité (puisque nous travaillons).

Une enseignante, que nous nommerons E1 enseigne depuis 2011 et a été titularisée en 2013. Auparavant elle était projectionniste dans un cinéma. Elle a un cursus universitaire en philosophie. La seconde, E2, a d'abord commencé par une filière histoire-géographie à l'université puis s'est réorientée en lettres. Elle enseigne depuis 1999 et a été titularisée en 2003.

Le choix de deux enseignantes s'explique par la volonté d'observer des pratiques ordinaires différentes. Il s'agit alors d'identifier les savoirs en jeu lors des séances observées, de repérer les choix didactiques et de voir le rôle des émotions dans les processus d'enseignement-apprentissage. De l'observation à l'analyse, la méthode de travail mise en place est la suivante :

1. Collecter puis transcrire les données.
2. Structurer les données selon différentes échelles de temps.
3. Choisir les -jeux didactiques permettant de traiter les questions de recherche.
4. Analyser ces épisodes.

Nous allons reprendre en suivant ces différentes étapes en les explicitant.

2. La collecte des données

2.1 Le contrat de recherche

Nous avons proposé à ces enseignantes de participer à notre recherche. Le contrat que nous leur avons proposé est en lien direct avec les recueils précédemment définis, internes et externes à la classe.

Nous leur avons exposé le fil conducteur de notre recherche, à savoir le rôle des émotions des élèves dans la réception des textes de théâtre, ainsi que les conditions de mise en œuvre du recueil de données (les temps d'entretien *ante* et *post* séance et d'observation). Une fois que nous avons eu leur accord, nous nous sommes adressée à leur chef d'établissement afin d'avoir l'autorisation d'aller dans les classes de ces enseignantes. Nous leur avons brièvement exposé le sujet de la recherche et la démarche retenue. Dans les deux cas la réponse a été positive, une directrice semblait plus particulièrement intéressée par le sujet de recherche, elle a demandé à nous rencontrer pour échanger sur le sujet. Avant notre venue nous avons envoyé aux enseignantes (ainsi qu'à leur proviseur) des formulaires afin de demander aux élèves majeurs ou à leurs représentants légaux l'autorisation de les filmer voire d'utiliser des photographies dans le cadre de notre recherche. Nous avons récupéré ces autorisations lors de notre venue dans le lycée.

Il a également été précisé aux enseignantes qu'il serait souhaitable d'expliquer aux élèves les raisons de notre présence dans leurs cours avant notre venue. Nous l'avons reprecisé lors de l'arrivée dans les classes concernées et nous avons sollicité des élèves volontaires pour un entretien *post* séance à propos de leur réception des textes et des savoirs travaillés. Le choix d'interroger des élèves s'explique par la volonté de croiser les informations des différents acteurs de l'action didactique considérée comme conjointe afin d'observer le rôle des émotions des élèves dans la réception des textes de théâtre.

2.2 Le corpus primaire de données

2.2.1. La vidéo

L'intérêt de la vidéo est qu'elle permet une observation attentive de l'action didactique conjointe enseignante/élèves relative au savoir en jeu. Elle favorise le repérage d'éléments de langage verbal et non verbal, tant chez les élèves que chez les enseignants,

elle offre la possibilité de revenir autant de fois que nécessaire à des épisodes qui nous semblent significatifs au regard des interrogations posées par le travail de recherche.

Toutefois, la vidéo privilégie des champs d'observation (selon l'emplacement des caméras) et peut exclure en raison du champ accessible à l'objectif, des élèves (et l'enseignante si elle se déplace). Aussi, nous avons utilisé deux caméras munies d'un objectif grand angle posées sur un trépied (Figure 3).

Pour les deux enseignantes (E1 et E2), nous avons installé une des caméras dans un angle de la classe rectangulaire (à gauche en regardant le tableau) afin de filmer un groupe d'élèves de face et d'examiner leurs réactions émotionnelles physiques en lien avec l'activité d'enseignement. C'est en observant les vidéos que nous relevons les manifestations physiologiques suivant les critères de Darwin (1890), James (1890) et Damasio (1995) mais surtout en utilisant les indicateurs de Mazziotti et Sander (2015) comme explicité au chapitre suivant (5.5). Une deuxième caméra (à droite dans le fond de la classe) est orientée vers le tableau, elle permet de filmer les réactions de l'enseignante ainsi que les informations qu'elle choisit de retenir au tableau, elle filme également quelques élèves, selon les déplacements de l'enseignante, ce qui donne un aperçu du collectif classe (puisque les élèves filmés ne sont jamais les mêmes). Ces deux caméras peuvent également filmer les interactions enseignante / élèves / savoir. Un micro est disposé sur chacune des enseignantes, il est relié à l'une des caméras, il permet d'enregistrer ses propos et ceux des élèves avec lesquels elle interagit (s'ils sont proches d'elles).



Figure 3 : positionnement des caméras dans les salles de classe (même positionnement dans les deux classes)

2.2.2. Les textes de théâtre étudiés en classe.

Les textes étant les supports à partir desquels s'élaborent les savoirs, nous avons considéré qu'ils appartenaient au corpus primaire. Nous utilisons donc, en plus d'une précision sur les ressorts liés au genre dramatique explicités dans l'analyse des pièces, [\(au chapitre 6.1 et chapitre 7.1\)](#) l'analyse lexicale de l'expression des émotions les textes de théâtre étudiés en classe, à savoir les extraits de scènes de théâtre de l'œuvre *Incendies* de Wajdi Maouawad et un extrait de la pièce de Suzanne Lebeau *Le bruit des os qui craquent*. Il s'agit de voir si dans ces textes, il y a une présence d'émotions complémentaires de celles directement liées au genre dramatique.

2.2.3 Autre support

La trace écrite notée au tableau et que les élèves recopient est également recueillie.

2.3. Le corpus secondaire de données

Nous reprenons la catégorisation de Schubauer-Leoni et Leutenegger pour qui « *l'analyse externe questionne en amont (ante enseignant) et en aval (post enseignant et post élèves contrastés) d'autres traces susceptibles d'étoffer le questionnement, de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses soulevées par l'analyse interne* » (2002, p 247). Ce corpus est constitué à partir d'entretiens semi-dirigés, le questionnement initial est adapté en fonction des réponses faites par les différents acteurs (enseignante et élèves). Ce corpus est croisé avec ce qui a été observé.

2.3.1 Les entretiens ante séance

« *L'entretien dit « anté » a notamment pour fonction de recueillir le discours de l'enseignant, adressé au chercheur, à propos de son projet spécifique d'enseignement* » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 242).

Les entretiens *anté* séances sont l'occasion de s'entretenir sur ce qui a présidé au choix des textes enseignés et sur les éventuelles émotions qu'ils ont pu procurer aux enseignantes. Ils aident également à comprendre leurs choix didactiques et pédagogiques. Ce corpus permet donc :

- de cerner le contexte dans lequel les séances se déroulent en repérant les arrière-plans de l'action professorale qui pourraient en constituer des déterminants.

Pour ce faire, à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif (cf. [annexe 1](#)) nous formulons des questions sur :

- Les perceptions de l'enseignant sur le contexte à savoir :
 - l'établissement, l'enseignement du français dans les lycées agricoles ;
 - la classe : le profil des élèves, l'ambiance de classe, ce que cela induit sur l'organisation des activités conduites en cours (travaux de groupes, individuels), types de travaux (écrit, oral).

Les informations recueillies peuvent aider à comprendre une partie des choix opérés par l'enseignante dans ses pratiques professionnelles.

- Le choix des savoirs enseignés.
- La représentation qu'a l'enseignante de la lecture littéraire des textes de théâtre notamment lors de l'entretien. Il s'agit aussi :
 - de repérer la méthode choisie dans les séances observées (lecture méthodique, analytique ou autre) ;
 - de saisir ce qui lui a permis de construire cette représentation avec des questions sur la méthode choisie, la justification de ce choix pour les savoirs enseignés.

Ces données éclairent les conceptions de l'apprentissage des enseignantes, conceptions qui fondent les pratiques et les activités qu'elles développent dans les cours consacrés à la lecture littéraire. L'intention est de saisir les représentations liées à cette activité, leurs origines (université, formation, autre...) pour comprendre ce qui favorise la mise en place des activités choisies.

L'entretien permet également d'explicitier la place de la séance dans la séquence, son articulation avec ce qui précède et ce qui suit, les raisons qui ont amené l'enseignante à ces activités et cette organisation. Il s'agit de préciser les savoirs abordés, les activités choisies, la structuration de la séance, les difficultés pressenties, les leviers sur lesquels les enseignantes pensent s'appuyer. Le questionnement aide alors à la compréhension de l'orientation des tâches et consignes prévues par l'enseignante. Nous sollicitons également des indications sur la place (ou l'absence) des émotions anticipées dans ces activités.

Nous interrogeons aussi l'enseignante sur ses propres émotions à la lecture du texte étudié et nous lui demandons si elle compte les utiliser dans ses pratiques

professionnelles, si elle entend les susciter chez les élèves et comment. Cela peut permettre de vérifier si les émotions ont une place dans l'avancée projetée des savoirs.

2.3.2 L'entretien post séance avec l'enseignante

L'entretien *post* séance (cf. annexe1) est, pour les enseignantes, l'occasion de revenir sur ce qui s'est passé en cours : ce qui a bien fonctionné, ce qui a pu les surprendre voire les déstabiliser. Les émotions éventuellement ressenties et leur(s) origine(s) lors de la séance sont abordées.

Il a lieu dès juste après la séance observée, il s'agit :

- de recueillir l'analyse de la séance par l'enseignante, d'avoir sa perception sur ce qui s'est produit, de comprendre les écarts entre les intentions et le réalisé, d'en connaître les explications, si toutefois l'enseignante les a perçus, tout en sachant que ces écarts peuvent aussi être liés au fait qu'elle peut occulter (plus ou moins consciemment) certains gestes, certaines paroles ou/et qu'elle peut ne pas avoir les outils conceptuels pour mettre en mots ses gestes professionnels, l'entretien peut alors permettre ces précisions ;
- de recueillir les émotions des enseignantes et ce qui les a suscitées : le texte, les réactions des élèves ;
- de savoir si l'enseignante a perçu le passage de la dimension individuelle à la dimension collective de la lecture, si ce passage lui paraît appréhendé par les élèves ;
- de savoir si d'après l'enseignante il y a bien eu passage d'un texte de sujet-lecteur issu d'une interprétation personnelle à un texte de lecture institutionnalisé après la confrontation aux interprétations des pairs et la vérification de ces hypothèses par des outils d'analyse.

2.3.3 L'entretien post séance avec un groupe d'élèves volontaires¹⁰ :

Ce corpus a pour fonction de permettre la verbalisation des émotions ressenties et ce qui les a provoquées mais aussi de revenir sur ce qui a été abordé lors de la séance observée. Il s'agit de repérer ce qui est retenu dans l'immédiateté, ce qui a pu favoriser cette mémorisation et la compréhension du texte pour voir la place des émotions durant la

¹⁰ Voir guides d'entretien [annexe 1.2](#)

séance. Le choix est fait de laisser la possibilité aux élèves de venir seuls ou en groupe car nous pensons qu'il est peut-être plus aisé, pour certains, de libérer leur parole à plusieurs, face à un adulte qu'ils ne connaissent pas. Dans les deux classes observées, les élèves ont choisi de venir en groupe.

Cet entretien cherche à explorer :

- s'ils ont ressenti une émotion et s'ils peuvent la verbaliser ;
- s'ils ont ou non pris appui sur leurs émotions lors de l'apprentissage visé, de vérifier si l'émotion a été présente, si elle a été reconnue, si elle peut être clairement identifiée et si elle a induit un comportement particulier ;
- si l'émotion a permis d'affirmer ou de modifier le point de vue, si celle-ci les a amenés à réfléchir à ce qui l'a provoquée.

Mais il s'agit aussi d'entendre ce qu'ils ont compris, retenu du texte par un questionnement direct sur ce point et si la mobilisation de leur émotion favorise ou non leur motivation à entrer plus précisément dans le texte, d'en comprendre les enjeux, si l'émotion favorise la mémorisation de certains passages, voire certains apprentissages. L'objectif est ici d'avoir des éléments pour opérer une mise en relation entre la description des épisodes significatifs et les émotions.

2.3.4 Autres traces

D'autres éléments sont recueillis pour permettre de comprendre la séquence observée, à savoir le référentiel de formation, le document d'accompagnement pédagogique, les évaluations réalisées pendant ou en fin de séquence car ces documents permettent de situer chaque séance mais aussi de saisir ce qui est travaillé sur l'ensemble de la séquence. Ils sont exploités notamment lors de la présentation de la séance (voir chapitre 6, [2.1](#) et chapitre 7, [2.1](#)).

La méthodologie combine la sélection d'épisodes significatifs (au regard de questions de recherche) et le croisement de différentes traces, internes et externes aux séances de classe qu'il convient de mettre en rapport pour comprendre le fonctionnement du système de relations ternaires enseignant/ élèves / savoir lorsque se déroule l'action didactique. Ainsi, selon Leutenegger, nous procédons « *en identifiant des moments significatifs [des] leçons, l'analyse montre comment se conjuguent la dynamique interne au jeu des interactions entre les acteurs à propos des contenus [...] visés et des éléments externes à la leçon, issus des entretiens avec l'enseignant et avec des élèves* » (2003, p. 466).

3. La transcription des données

Les séances ont été filmées puis transcrites. Cette transcription s'est voulue au plus près de la réalité discursive de ce que nous avons vu, entendu et capté d'où les termes parfois un peu familiers des élèves, les hésitations, les phrases parfois laconiques. Elle rend compte des différentes prises de paroles par un retour à la ligne à chacune d'elles avec pour chacune un prénom lorsqu'il a été prononcé sinon nous notons uniquement élève. Les silences sont indiqués par le symbole [...]. Les gestes des élèves et de l'enseignante sont notés entre parenthèses. Ils sont des éléments non verbaux qui concourent au déroulement de l'avancée du savoir dans la classe. Les interruptions de parole par un intervenant sont marquées par le symbole ... Les enseignantes sont nommées E1 et E2.

Voici un extrait de la transcription de E1 à titre illustratif.

38-Enseignante : toujours pas. D'accord. Alors moi il y a quelque chose qui m'intéresse pour la séance d'aujourd'hui. Où se passe la scène 11 ?

39- Marion¹¹ : Dans un théâtre. *(L'élève a une moue d'étonnement)*

40-Enseignante : Dans un théâtre. Ça, c'est bizarre. Pourquoi, tu trouves ça bizarre Marion ?

41-Marion : Je comprends pas pourquoi Antoine, il est dans un théâtre *(tout en disant cela, elle cherche dans son livre quelque chose)*.

42-Autre élève : Il a arrêté de travailler.

43-Enseignante : Alors c'est vrai que l'explication qu'il donne, c'est un nouveau travail pour lui. Il ne travaille plus à l'hôpital. Il travaille dans un théâtre. Et qu'est-ce que ça nous fait, nous, de voir que finalement on se retrouve sur une scène de théâtre ? *(Marion arrête de chercher dans son livre, elle observe – et visiblement écoute- l'enseignante)*.

44-Elève : On est dans une pièce de théâtre, dans un théâtre.

45-Enseignante : Dans une pièce de théâtre, dans un théâtre. Comment ça s'appelle, ça ? *(Marion suit du regard E1) (...)* Vous savez plus ? Une mise en abyme théâtrale. *(Marion sourit, l'enseignante écrit cette expression au tableau, seule Marion note, à cet instant le nom du procédé sur sa feuille de cours)*. Mise en abyme théâtrale. Qu'est-ce que ça provoque

¹¹ Lors des tours de parole certains prénoms d'élèves ont été donnés par E1 ; ils sont mentionnés, d'autres élèves prennent la parole ou y sont invités par l'enseignante sans que soit fait mention de leur prénom d'où parfois le prénom parfois simplement élève.

comme effet ? Essayez d'exploiter ça. Qu'est-ce que ça provoque comme effet de voir qu'il y a du théâtre dans le théâtre ? Pourquoi est-ce qu'un auteur...

46-Jonathan : On se sent tout de suite dans la vie réelle.

47-Enseignante : On se sent tout de suite dans la vie réelle.

48-Jonathan : Oui.

49-Enseignante : Explique-moi ce que tu veux dire.

50-Jonathan : Comment dire[...] On est à notre époque. Enfin. Le théâtre fait partie de la culture.

51-Enseignante : Oui.

52-Jonathan : Je ne sais pas comment expliquer.

53-Enseignante : Vas-y. Si, c'est intéressant.

54-Jonathan : Mais... (*l'élève reste concentré, cherche ses mots*). En gros, il veut montrer que ce n'est pas quelque chose qui est à part. Ce qui fait que c'est dans le quotidien aussi.

55-Enseignante : Que le théâtre, c'est le quotidien des personnages (*Jonathan acquiesce de la tête*) comme c'est le quotidien finalement de qui ?

56-Jonathan : De ceux qui y travaillent.

57-Enseignante : De ceux qui y travaillent et comme ceux aussi du lecteur, du spectateur. On retient ça. (*L'enseignante écrit au tableau et dit à haute voix ce qu'elle écrit*). Quotidien du lecteur, du spectateur.

Extrait 1 : transcription des interactions élèves -enseignante en classe

4. La structuration des données

L'étude vise à décrire l'action didactique considérée comme conjointe mettant en jeu la lecture d'un texte de théâtre, mais aussi à identifier les émotions des acteurs lors des interactions pour les mettre éventuellement en relation avec les évolutions de l'action didactique. Pour rendre compte de l'analyse des situations d'enseignement observées et pour appréhender ce qui se passe dans la classe, il nous faut construire du sens en établissant des relations entre des éléments de la situation observée, et aussi avec des éléments qui ont été donnés à lire et/ ou à entendre hors la classe. « *Every process, action, social practice, or activity occurs on some timescale (in complex cases on more than one timescale). In a dynamical theory, an ecosocial system is a system of interdependent*

processes; an ecosocial or sociotechnical network is described by saying what's going on, what's participating and how, and how one going-on is interdependent with another. [...] Each scale of organization in an ecosocial system is an integration of faster, more local processes (i.e., activities, practices, doings, happenings) into longer-timescale, more global or extended networks » (Lemke, 2000, p. 275).

Pour ce qui est de la description de l'action didactique considérée comme conjointe, la méthodologie mise en place s'inspire des travaux de l'école genevoise notamment ceux de Leutenegger (2000, 2001, 2003). L'objectif est de décrire les interactions élève/enseignant / savoir dans une relation triadique. « *L'élève est une des instances d'un système comprenant une autre instance humaine, l'enseignant et des savoirs respectivement à enseigner et à apprendre, et c'est bien l'étude de ce système de relations ternaires en situation didactique-et non des sujets particuliers- qui est abordé de façon clinique. La visée n'est pas interventionniste mais cherche à comprendre le fonctionnement de ce système de relations* » (Leutenegger, 2000, p. 218).

Il est à préciser que certains épisodes ont été dits significatifs qu'après plusieurs lectures et visionnages et aussi pendant l'analyse des jeux didactiques. En effet les va et vient entre narration et analyse, l'étude minutieuse des interactions ont notamment permis de mettre au jour une émotion, la confiance, dont nous n'avions pas, dans un premier temps, perçu l'importance. Nous expliciterons cela en point 3.2.

4.1 Le choix des échelles de temps et leur déclinaison en termes de structuration des données

L'analyse conjugue plusieurs échelles de temps qui se situent à différents niveaux : macroscopique, mésoscopique, microscopique et deux niveaux intermédiaires. Nous empruntons ces repères à la didactique des sciences et plus particulièrement à celle de la physique (Venturini et Tiberghien, 2018).

- *L'échelle macroscopique* correspond à des épisodes de sept à douze heures voire plus dans la mesure où « *l'enjeu de savoir global* » qui les détermine est travaillé sur plusieurs séances constituant une « *séquence* » d'enseignement. Dans notre recherche, les deux séquences analysées ont pour enjeu global de savoir l'écriture dramatique du destin d'un personnage comme un élément du tragique contemporain. Ce niveau permet d'avoir une vue sur la cohérence d'ensemble dans la séquence et de comprendre ce qui se passe dans une phase (échelle temporelle

inférieure) au regard d'un enjeu global de savoir. Il ne sera pas étudié en tant que tel mais servira à saisir les enjeux de savoir des niveaux inférieurs qu'il inclut.

- *L'échelle intermédiaire entre les échelles macro et mésoscopique*, de l'ordre de vingt minutes à une heure, est associée à « *un enjeu principal de savoir* », par exemple : la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur du personnage. Cette échelle correspond à ce que nous appellerons par la suite une *phase didactique*.
- Pour que les élèves puissent appréhender le savoir principal en jeu dans une phase didactique, chaque enseignante passe par des étapes nécessaires à sa découverte et son utilisation. A chacune de ces étapes est associé « *un enjeu local de savoir* », par exemple l'étude de procédés d'écriture comme éléments signifiants du personnage ; le passage d'une étape à l'autre est repéré par un changement d'activité dans la classe (au sens professionnel du terme) et donc par des modifications significatives du contrat et/ ou du milieu et donc l'apparition d'un nouvel enjeu (local) de savoir et/ou une manière différente de le traiter. Aussi nous avons choisi d'associer chacune d'entre elle à un *jeu didactique*. Ces jeux sont *décelables à l'échelle mésoscopique*, ils ont une durée comprise entre cinq et vingt minutes.
- La construction d'un enjeu local de savoir est généralement développée au cours d'une succession d'épisodes dont la temporalité varie d'une à quelques minutes, chacun ayant un « *enjeu élémentaire de savoir* », dont la combinaison est constitutive de l'enjeu local. Par exemple l'analyse d'un procédé d'écriture utilisé par un auteur est un des savoirs élémentaires nécessaire pour comprendre un trait de caractère du personnage étudié. Ces épisodes relèvent *d'une échelle intermédiaire entre les échelles mésoscopique et microscopique*. Ils correspondent à des évolutions perceptibles mais limitées dans l'activité de la classe et sont donc identifiables par une évolution restreinte du milieu et/ou du contrat et donc l'apparition d'un nouvel enjeu élémentaire du savoir, au grain plus fin que le précédent et constitutif de celui-ci, et/ou une nouvelle manière de le traiter. Nous les avons associés à des « *jeux élémentaires* ». En-dessous de cette échelle, on ne peut plus parler de « jeu » ni identifier avec certitude quel est l'enjeu de savoir, et/ou la manière avec laquelle il est traité. Ces jeux élémentaires ont une durée allant d'une à quatre minutes environ.

- Enfin, l'échelle *microscopique* relève d'épisodes de quelques secondes, auxquels nous associons *un ou plusieurs actes* identifiés dans les vidéos permettant le repérage d'une émotion. Elle est de l'ordre de quelques secondes.

Le schéma ci-dessous (Figure 4 : échelles de temps, durée et liens avec des enjeux de savoir (d'après Tiberghien et Venturini, 2015, p. 1), reprend les différentes échelles de temps qui structurent les données pour ce travail de recherche, leur durée respective ainsi que la dénomination des épisodes temporels et des enjeux de savoir qui leur sont associés.

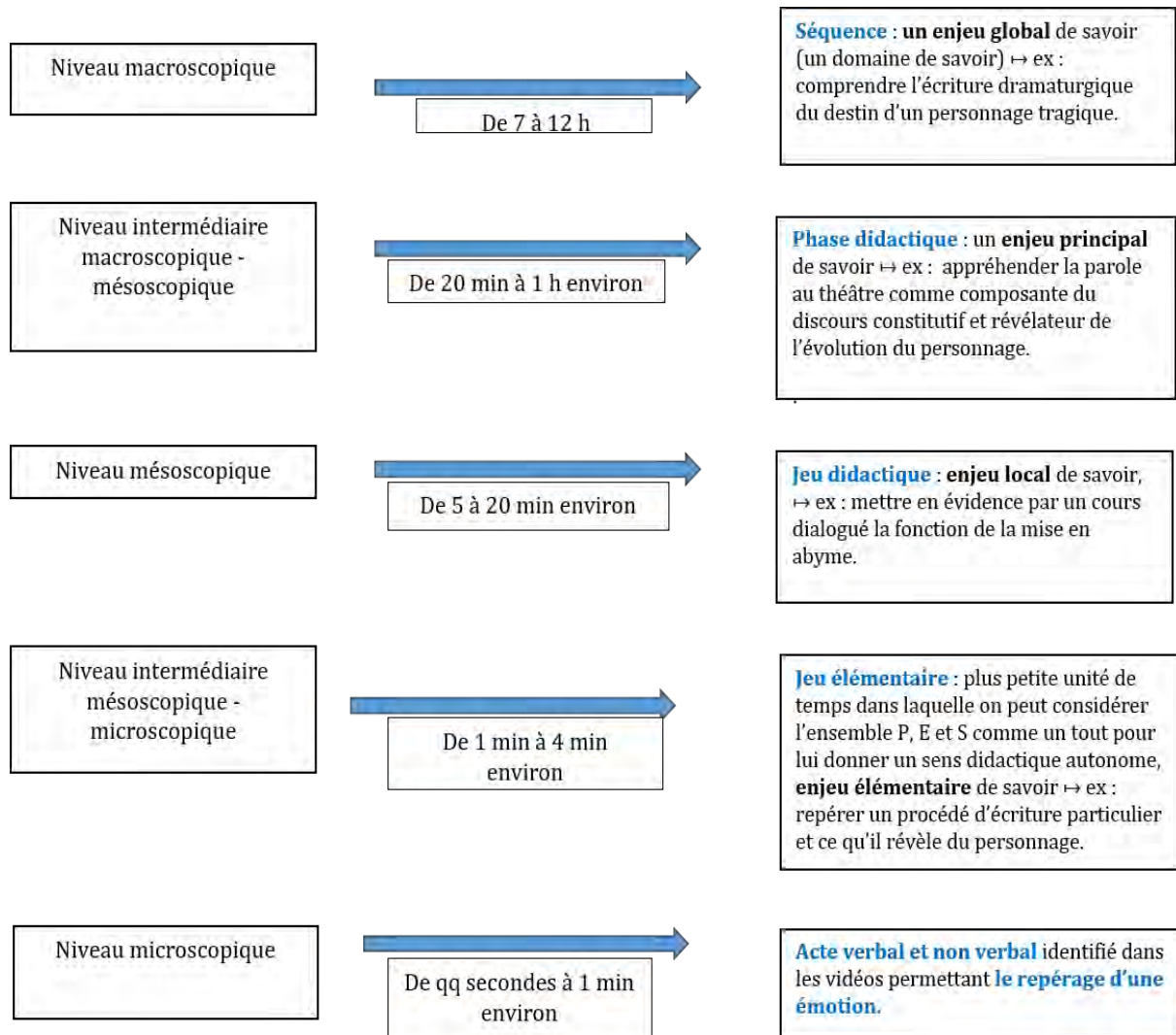


Figure 4 : échelles de temps, durée et liens avec des enjeux de savoir (d'après Tiberghien et Venturini, 2015, p. 1)

Nous donnons en suivant des exemples de découpage en phases puis en jeux didactiques et jeux élémentaires tels que nous les avons réalisés pour l'ensemble des deux séquences observées. Par ces découpages aux temporalités différentes, nous reprenons le point de vue de Lemke (2000) qui avance que la compréhension de ce qui se produit à une échelle de temps nécessite d'examiner ce qui se passe aux niveaux supérieur et inférieur. En effet, nous observons des éléments du savoir mais aussi comment ils s'articulent entre eux ainsi

que les manières dont les différents enjeux sont traités, et comment ces manières s'articulent entre elles.

4.2 Exemple de structuration aux différentes échelles

4.2.1 L'exemple de structuration d'une séquence en phases didactiques

E1 a intitulé sa séquence : *Incendies, une tragédie contemporaine ?* L'enjeu global est de montrer aux élèves ce qu'est le tragique contemporain (ce qu'il emprunte à la tragédie classique et en quoi il diffère). Cette séquence est découpée en trois phases didactiques ; dans chacun de ces temps d'enseignement sont abordés les savoirs principaux liés à l'étude de l'œuvre théâtrale de Wajdi Mouawad, *Incendies*.

Le Tableau 1 ci-dessous nous donne à voir comment sont organisées ces phases didactiques. Nous avons une première colonne qui précise la durée de la phase didactique, dans la seconde colonne nous avons la phase didactique, son numéro et l'enjeu principal de savoir qui lui est associé. Nous avons choisi d'adjoindre une couleur à chacune des phases didactiques.

Durée	Phase didactique associée à un enjeu principal de savoir
18 min 39 s	P 1 : comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage
27 min 51 s	P 2 : repérer, analyser le parallélisme et la mise en abyme comme procédés d'écriture et leur signification dans l'œuvre étudiée
33 min 23 s	P 3 : expérimenter l'argument et le monologue à l'écrit

Tableau 1 : découpage d'une séquence en phases didactiques

E1 traite, dans le temps d'observation, trois enjeux principaux de savoir : la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage (P1), la fonction de la mise en abyme et du parallélisme dans la pièce (P2) et expérimenter l'argument et le monologue à l'écrit (P3). Ces trois enjeux principaux de savoir sont abordés de manière imbriquée, ce que nous schématisons ci-dessous (*Figure 5*). Il est à préciser que la dénomination de ces phases a été permise par le découpage en jeux didactiques et élémentaires puis par le repérage des enjeux locaux et élémentaires de savoir.

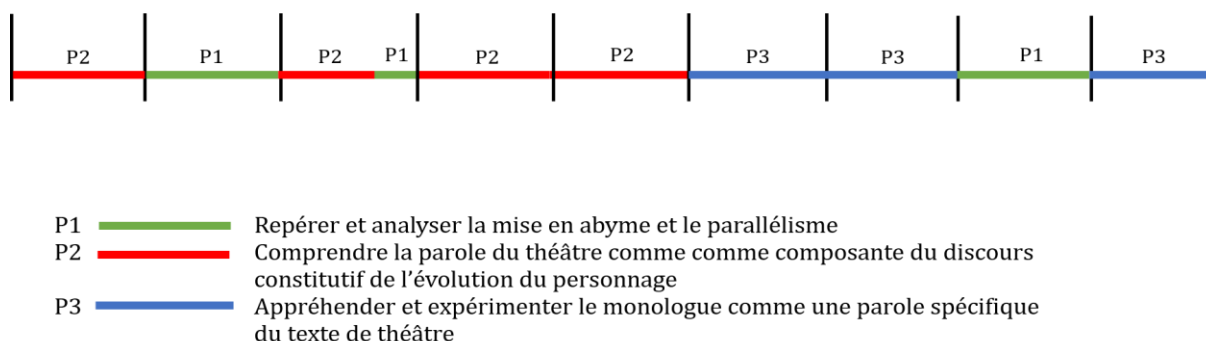


Figure 5 : positionnement des phases didactiques durant le temps d'observation de E1

4.2.2 L'exemple d'une structuration d'une phase didactique en jeux didactiques

Le Tableau 2 propose à titre illustratif un extrait de la structuration de la phase didactique 2 de E1 en deux jeux didactiques complets et une partie d'un autre.

Il comprend un en-tête présentant l'enseignante concernée, l'enjeu de la séquence, l'intitulé de la phase, le matériel à disposition des élèves et il comporte deux colonnes :

La colonne 1 présente la durée du jeu didactique ainsi que les tours de parole (Tdp) correspondants permettant de les retrouver dans la transcription située en annexe 1.

La colonne 2 rapporte la dénomination du jeu. Chaque jeu didactique a un enjeu local de savoir, dans le jeu didactique 3 (qui sera développé en jeux élémentaires en 4.2.3), il s'agit pour les élèves d'explicitier la fonction du procédé d'écriture du parallélisme.

E1 : comprendre l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique P2 : repérer et analyser les procédés de la mise en abyme et du parallélisme Matériel : Les élèves ont à leur disposition : livre de la pièce ; cahier de brouillon pour les exercices d'écriture et des feuilles de cours pour la trace écrite. L'étude porte sur les scènes 11 à 17.	
Durée Tdp ¹² .	Intitulé du jeu
6 min 31 s 26 à 869	P2 J2 : Mettre en évidence par un cours dialogué la fonction de la mise en abyme théâtrale dans la scène 11, justifier l'effet produit.
2 min 13 s 141 à 159	P2 une partie du J3 : collectivement, par un cours dialogué, nommer et comprendre la fonction du procédé d'écriture du parallélisme
13 min 16 s 317 à 343	P2 J7 : comprendre le parallélisme comme procédé révélateur des évolutions des personnages

Tableau 2 : exemple de découpage d'une phase en jeux didactiques

¹² La notation tdp signifie tour de parole

L'ensemble des jeux didactiques est présenté en annexes [2.3](#) et [3.3](#).

4.2.3 La structuration d'un jeu didactique en jeux élémentaires

Après un premier séquençage en jeux, nous avons choisi de structurer ces derniers selon les enjeux que nous avons qualifiés d'élémentaires et de les repérer.

Le tableau suivant (Tableau 3) donne un exemple de cette structuration. Il comporte un en-tête qui rappelle l'enseignante concernée, l'enjeu global de la séquence, le titre du jeu tel que mentionné dans le tableau précédent ainsi que la couleur associée à la phase didactique (dans ce cas le JE3.7 est surligné dans la couleur correspondant à la phase didactique à laquelle il appartient), et deux colonnes.

La colonne 1 précise la durée du jeu élémentaire et le nombre de tours de parole qui le constituent. La colonne 2 précise sa dénomination.

Nous présentons un extrait de ce Tableau 3, en prenant l'exemple du jeu didactique 3 et de son découpage en jeux élémentaires :

E1 : comprendre l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique	
Jeu didactique 3 : mettre en évidence par un cours dialogué l'évolution du personnage Nawal et la présence de deux temporalités	
Durée et Nombre de T. d. P.	Désignation de l'enjeu élémentaire de savoir
55 s 12	P1-JE 3.1 : lire l'explicite et comprendre l'implicite analyse de la didascalie :
1 min 05 1	P1-JE 3.2 : appréhender la compréhension de la scène 12 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix par E1
37 s 8	P1-JE 3.3 : connaître le nom de la tirade et en comprendre la fonction
2 min 19 32	P1-JE 3.4 : connaître et comprendre la fonction du procédé d'écriture de l'allitération et saisir ce que ce cela révèle du personnage de Nawal
23 s 5	P1-JE 3.5 : Comprendre la signification de l'opposition des pronoms personnels je / ils
1 min 27 19	P1-JE 3.6 : interpréter la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre
2 min 10 20	P2- JE 3.7 : connaître et comprendre le procédé stylistique du parallélisme

Tableau 3 : exemple de découpage d'un jeu didactique en jeux élémentaires

Comme indiqué précédemment nous remarquons qu'un jeu élémentaire de ce jeu didactique appartient à la phase 2, les autres appartiennent à la phase 1 : comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage.

Ces découpages à différentes échelles nous ont permis le repérage ainsi qu'une dénomination plus précise des enjeux de savoir à chaque strate. Ils ont en outre favorisé une détection de plus en plus précise des émotions et de leur incidence sur sinon l'avancée des savoirs au moins l'implication des élèves dans les activités en classe.

5. Identification des émotions dans les JD à analyser

Le corpus de notre recherche a été constitué à partir des éléments suivants (Tableau 4) :

Les différents éléments du corpus	
Le corpus primaire	Le corpus secondaire
La transcription de la vidéo des interactions en classe.	La transcription de l'entretien <i>anté</i> séance avec chaque enseignante.
Les textes de théâtre étudiés en classe.	La transcription de l'entretien <i>post</i> séance avec chaque enseignante.
Les prises de notes (au tableau).	La transcription de l'entretien <i>post</i> séance avec un groupe d'élèves volontaires pour chaque observation.
	Les référentiels de formation et les documents d'accompagnement pédagogiques.
	Des évaluations d'élèves

Tableau 4 : les différents éléments qui composent le corpus d'étude.

Ce qui prévaut dans l'identification des jeux didactiques à analyser est la présence potentielle des émotions. Cette identification a été élaborée en plusieurs étapes nous traitons en suivant ces différentes étapes :

La première étape est l'analyse lexicale¹³ des émotions, conduite dans les différentes parties du corpus (.5.1).

La deuxième étape est le repérage des modifications des comportements physiologiques des élèves en lien avec l'expression d'une émotion. Cette identification a été réalisée à l'aide du visionnage de la séance observée et filmée (5.2).

C'est à partir de toutes ces informations que nous pourrons compléter le tableau récapitulatif des émotions présentes dans les différents éléments du corpus (Tableau 5) afin de pouvoir repérer les jeux didactiques à analyser. Ainsi ces deux temps de notre

¹³ L'expression « analyse lexicale » signifie que nous cherchons des indices des émotions à travers les mots qui les signifient.

méthode conduisent à l'identification des JD à analyser (5.3), ceux dans lesquels la présence d'émotions est avérée à partir des analyses précédentes que nous allons maintenant décrire en détail. Pour chacun des épisodes repérés, l'analyse didactique confirmera si ces émotions ont ou pas un lien avec l'avancée des savoirs dans la classe.

5.1 L'analyse lexicale des éléments du corpus

5.1.1 La méthodologie mise en place pour le repérage des émotions à partir de l'analyse lexicale des éléments du corpus primaire et secondaire

Notre démarche générale pour mener à bien le repérage des émotions à partir de l'analyse lexicale a été de relier des mots ou groupes de mots appartenant à tous les éléments du corpus textuel (textes de théâtre étudiés, interactions en classe, entretiens) et la ponctuation (des scènes de théâtre étudiées) éventuellement associée à des émotions. Ce faisant, nous avons en même temps, d'une part élaboré peu à peu ce que nous avons appelé « le lexique des émotions » de notre étude, et d'autre part nous avons identifié l'endroit du corpus dans lequel l'une ou l'autre des émotions était présente. Bien que ces actions soient concomitantes, nous choisissons d'explicitier d'abord de manière générale comment nous avons élaboré ce lexique des émotions, puis ensuite d'entrer dans le détail de sa constitution par un repérage dans chaque élément du corpus. Dans cette seconde phase, nous indiquerons aussi les éléments relatifs à la localisation des émotions qui nous permettent d'identifier les jeux didactiques que nous analyserons.

Dans un premier temps nous avons repris les émotions telles qu'elles apparaissent dans la classification de la nature des émotions et schématisée par la roue créée par Plutchik (*Figure 6*). Son modèle de classification est inspiré de la palette des couleurs. D'abord la gradation : à chaque émotion, selon son intensité, lui est associée une couleur qui varie du plus foncé au plus clair ; par exemple la rage en est rouge foncé, la colère rouge vif et la contrariété rouge pâle. Ensuite, de même qu'il existe des couleurs primaires qui associées donnent d'autres couleurs, selon Plutchik, les émotions combinées entre elles donnent d'autres émotions, par exemple, la colère et le dégoût provoquent le mépris ; la surprise et la peur engendrent la crainte, ce sont les émotions qui se situent à l'extérieur des pétales de la roue.

Cette roue, dont les émotions primaires sont placées dans le premier cercle (*Figure 7*), a été réadaptée en tableau pour les besoins de l'analyse. Nous avons choisi ce modèle parce

c'est celui qui répertorie le plus grand nombre d'émotions, qui les classifie à partir de plusieurs critères : émotions primaires, secondaires et combinées puis nous n'avons retenu que celles qui apparaissent dans un des éléments du corpus.

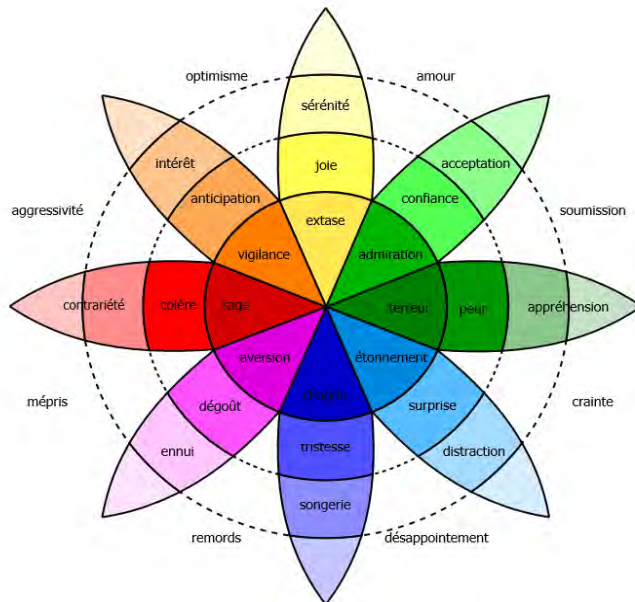


Figure 6 : roue des émotions, Plutchik, 1980 (traduit, domaine public)

Pour les besoins de notre recherche nous avons transformé cette schématisation en un tableau (Tableau 5). Ce tableau est présenté dans sa version vierge, dans un premier temps nous explicitons le contenu des colonnes. Nous avons choisi de mettre dans une colonne les émotions primaires à savoir (Figure 7) :

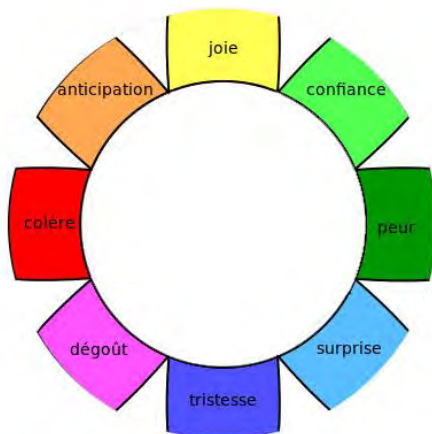


Figure 7 : les émotions primaires, d'après la roue des émotions de Plutchik, 1980

Nous avons ensuite inséré dans une autre colonne les émotions secondaires et combinées par exemple pour la colère : rage et contrariété ; pour la combinaison peur et surprise : la crainte.

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Scènes de théâtre étudiées dans <i>Incendies</i>		interactions pendant la séance			Entretiens E1	Entretien Élèves
		vocabulaire	Ponctuation	E 1	Elèves			
					vocabulaire	Gestuelle		
Peur								
	Terreur							
	Crainte							
	Appréhension							
Colère								
	Rage							
	Contrariété							
	Agressivité							

Tableau 5 : extrait de la constitution du tableau élaboré à partir de la roue des émotions pour le repérage des émotions dans les différents éléments du corpus.

Nous avons fait le choix, à partir de plusieurs lectures minutieuses des différents éléments du corpus (dont une à plusieurs personnes), de repérer manuellement les émotions à partir de la classification de la nature des émotions proposée par Plutchik. Dans un premier temps, nous avons voulu utiliser le logiciel Emotaix¹⁴, qui permet d'identifier automatiquement le lexique français relatif notamment aux émotions (mais aussi aux sentiments, affects...) mais celui-ci ne correspondait pas au vocabulaire utilisé par les auteurs des pièces étudiées, les élèves et les enseignantes, aussi avons-nous choisi de repérer par nous même les mots et expressions signifiant les émotions et de créer notre répertoire lexical des émotions exprimées dans notre corpus.

Pour ce repérage, nous avons opté pour une séance de travail à trois personnes afin de rechercher et de discuter l'ensemble du lexique et la correspondance entre la classification des émotions telle que donnée par Plutchik et les mots ou expressions présents dans les différents corpus, ce qui constitue la première étape de l'élaboration de l'analyse lexicale des scènes étudiées en classe. Pour le repérage du vocabulaire des émotions, lorsqu'un mot correspondait strictement à celui de la classification de Plutchik, nous notons le nombre de fois où le mot est utilisé (occurrences dans le tableau) ; s'il s'agit d'un mot proche ou d'une périphrase, nous avons cherché à l'associer à l'émotion dont il nous semblait le plus proche comme en témoigne les exemples liés à la terreur et à la crainte (Tableau 6).

Nous avons ensuite surligné dans les différents éléments du corpus ([annexe 4.1](#)) puis reporté, successivement tous les mots et expressions, de chacun des éléments du corpus, qui exprimaient des émotions dans le tableau en travaillant ainsi successivement sur les

¹⁴ EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2008) est exploitable avec le logiciel Tropes V7

différents éléments du corpus, à savoir, les extraits des scènes étudiées en classe, les transcriptions des cours observés, des entretiens enseignantes et élèves. Nous avons ainsi constitué le lexique global, (annexes [4.2](#) et [4.3](#)) celui-ci associe donc certains mots ou groupes de mots des différentes parties du corpus textuel à une émotion particulière, primaire, secondaire ou combinée, telle qu'établie par Plutchik. L'association peut être directe (on trouve par exemple le mot « peur » dans le corpus), ou indirecte : les mots ou périphrases sont alors rattachés à l'émotion qui en paraît le plus proche. Le Tableau 6 donne un exemple ; nous avons associé à la terreur des termes des textes étudiés : « hurlait » ; « un loup rouge qui la dévore » ; criait » ; « représailles ». Faire ce travail à trois nous a permis de vérifier la validité de notre repérage.

Lorsque toutes les analyses des différentes parties du corpus ont été faites, nous avons enlevé du tableau parmi toutes les émotions issues de la classification initiale, celles qui n'apparaissaient pas du tout dans le corpus.

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Scènes de théâtre étudiées dans <i>Incendies</i>
		Vocabulaire utilisé
Peur	1	...
	Terreur	4 « il hurlait ton nom » (JE 4.1) , « un loup rouge qui la dévore » (JE 4.1), Wahab criait ton nom » (JE 4.1), « on attend les représailles »(JE 7.2)
	Crainte	1 « Tu vas venir ?... Tu vas venir, Jeanne... Jeanne... Réponds-moi tu vas venir ? » (JE 5.1)...
	Appréhension	...

Tableau 6 : élaboration progressive du tableau rassemblant les émotions présentes dans les différents éléments du corpus. Ici, un extrait illustrant le repérage de quelques mots et expressions se rapportant à la terreur.

Ce repérage, une fois achevé, nous avons pu observer les émotions dominantes des pièces étudiées afin de pouvoir éventuellement faire des corrélations entre ce qui a été souligné lors de l'analyse des pièces et les émotions présentes dans l'avancée des savoirs lors des interactions en classe. Ainsi nous vérifierons si les émotions dominantes dans les extraits de textes étudiés sont celles manifestées lors de leur étude. Nous reviendrons sur ces rapprochements et le lien entre les différents éléments du corpus lors des analyses des jeux élémentaires.

Le tableau global de ces analyses est dans l'annexe 4 aux points [4.2](#) et [4.3](#)

Comme annoncé, nous détaillons en suivant comment nous avons repéré les émotions en prenant élément de corpus par élément afin de constituer le lexique, c'est-à-dire la manière dont nous avons relié des mots ou des expressions à des émotions et leur localisation.

5.1.2 Repérage des émotions dans les scènes de théâtre étudiées en classe (vocabulaire et ponctuation).

Dans un premier temps nous avons pris les extraits de la pièce étudiée que nous nommons « scènes étudiées » et nous avons surligné manuellement tous les mots et signes de ponctuation qui se référaient à une émotion, pour ensuite les reporter dans le tableau (7), nous en donnons ici un exemple de cette première étape à savoir le repérage des mots indiquant des émotions dans un des extraits d'une scène étudiée :

« Sawda. [...] je t'ai vue **frapper** l'homme avec le livre, et j'ai regardé le livre **trembler** au bout de ta main et j'ai pensé à tous les mots, à toutes les lettres chauffées à blanc par la **colère** qui habitait ton visage. Tu es partie, je t'ai suivie.

Nawal. Qu'est-ce que tu veux ?

Sawda. Apprends-moi à lire, à écrire.

Nawal. Je ne sais pas.

Sawda Si, tu sais ! Ne mens pas ! Je t'ai vue. »

...

Extrait 2 : repérage des mots associés aux émotions dans un extrait de la pièce Incendies, scène 13.

Certes, cette procédure peut paraître comporter une certaine subjectivité ; par exemple dans le jeu élémentaire (JE) 3.2 de la phase P1 nous avons dans le texte de la scène étudiée « J'ai frappé si fort », « je t'ai vu frapper », nous avons associé ces mots à la rage, nous avons également associé la ponctuation à savoir trois points d'exclamation à cette même émotion : « je t'ai vue ! » ; « Si tu sais ! » ; « Ne mens pas ! ». Là, c'est la ponctuation qui indique la rage et non les mots utilisés. Pour chaque mot (expression ou élément de ponctuation) retenu, nous avons noté dans quel jeu élémentaire la scène correspondante était étudiée afin de les repérer pour l'analyse.

L'extrait du Tableau 7 illustre le repérage des émotions dans les extraits de scènes étudiées en classe. Le détail des mots, signes de ponctuation retenus lors de l'analyse est dans le tableau en annexe 5. Il s'agit à la fois d'élaborer progressivement le lexique des émotions mais aussi de localiser les jeux élémentaires dans lesquels elles se trouvent afin de repérer ceux qui seront à analyser.

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Scènes étudiées dans <i>Incendies</i> (vocabulaire) Occurrences	Scènes étudiées dans <i>Incendies</i> (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences
Colère		4	
	Rage	11 JE3.2, JE 4.1, JE 5.1, JE 7.2,	5 JE 3.2

Tableau 7 : extrait du tableau indiquant les JE dans lesquels les scènes étudiées en classe recèlent des émotions

5.1.3 Repérage des émotions dans les interactions en classe

Une fois la structuration de la séquence opérée et en ayant une meilleure connaissance du contenu des différentes phases didactiques, nous avons donc repris et examiné la transcription des interactions en classe, afin de repérer les émotions et leurs occurrences. Nous avons procédé de la même manière que celle expliquée en [5.1.2](#).

Ainsi, par exemple dans le JE 4.5 (P2), le mot « peur » a été directement utilisé par E1 et par les élèves, dans ce cas nous avons juste comptabilisé les occurrences ; dans le Tableau 8 on trouve le terme « violence » prononcé 19 fois par professeur et élèves, nous avons choisi de l'associer à la rage compte-tenu du sens du texte. Ce repérage nous permet aussi de voir si les émotions exprimées par l'auteur à travers les extraits étudiés en classe sont manifestées et verbalisées par les élèves ou si les lecteurs ressentent des émotions différentes. En précisant le nombre d'occurrences, nous mettons en avant les émotions dominantes¹⁵ et nous pouvons montrer les corrélations éventuelles entre les émotions véhiculée par l'œuvre étudiée en classe (comme nous le verrons dans l'analyse à venir) et celles repérées dans les interactions en classe (lesquelles peuvent aussi être renseignées par ce qui est dit par les acteurs lors des entretiens). L'existence éventuelle de relations permettrait aussi de conforter les analyses faites.

Comme dans le cas des scènes étudiées en classe, la constitution du lexique à partir des interactions en classe permet aussi de localiser les émotions dans les jeux élémentaires correspondants comme l'illustre le tableau ci-dessous (Tableau 8).

¹⁵ Nous entendons par émotions dominantes les émotions qui ont le plus grand nombre d'occurrences

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Les émotions dans la transcription des interactions en classe (E1) Occurrences
Peur		5 (Élèves x 3 ; E 1 x2) (JE 4.5 x2) (JE 8.6 x3)
Colère		1 (E 1- JE 7.4)
	Rage	Violence X 19 (E 1 x14, Elèves x5) (JE 5.4 x1) ; (JE 6.1 x 4) ; (JE 6.3 x 7) ; (JE 6.4 x 1) ; (JE 6.7 x 2) ; (JE 7.4 x4) ;

Tableau 8 : extrait du tableau du repérage des émotions dans la transcription des interactions en classe. Les mots utilisés, les occurrences et leur localisation dans les JE

5.1.4 L'analyse lexicale des émotions dans les entretiens des enseignantes et des élèves

Nous avons procédé de la même manière que pour l'analyse des interactions en classe, en associant les mots, exprimés par E1 et les élèves lors des entretiens, aux émotions primaires, secondaires et combinées de la classification de référence de Plutchik. Les occurrences permettent, de la même manière que dans les cas précédents, d'identifier les émotions dominantes. Ce repérage peut servir à conforter les analyses, par exemple si une émotion a été repérée par le chercheur et que celle-ci est reprise voire explicitée lors des entretiens ou si un élève avance qu'une émotion a changé ou est survenue après l'étude des extraits. Le Tableau 9 indique un extrait de ces repérages faits à partir des transcriptions des entretiens avec une enseignante : E1 et les élèves.

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Entretien enseignante E1 ante Occurrences	Entretien enseignante E1 post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Terreur	3 « horreur » X 3	1	
Colère		3		7
	Rage	2 « violent », « je trouve que terrible »	1 « la violence »,	

Tableau 9 : extrait du tableau qui récapitule des émotions présentes dans la transcription des entretiens conduits avec E1 et les élèves.

La fonction du repérage des émotions lors des entretiens est d'éclairer ce qui se passe en classe. Ces analyses appartiennent au corpus secondaire des données.

5.2 L'identification des émotions en lien avec des changements physiologiques des élèves

Nous précisons que, pour des raisons de temps pour ce qui est des analyses, nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement aux émotions manifestées par les élèves (et pas à celles des enseignantes, nous reviendrons sur ce choix lors de la discussion à la fin du point [2.2](#)) lors des études de textes dans la mesure où nous souhaitons voir le lien entre émotions et avancée des savoirs. Pour les émotions manifestées physiologiquement par les élèves en lien avec les savoirs travaillés en classe, nous les avons identifiées en reprenant les indicateurs donnés par Darwin (1890), James (1890) et par Damasio (1995) lesquels confirment que l'émotion est déclenchée par un stimulus extérieur et qu'elle se traduit par des manifestations extérieures qui peuvent être des changements corporels. Ces changements ont été repérés en visionnant à plusieurs reprises les vidéos des observations en classe. Le Tableau 10 indique le repérage de manifestations physiologiques liées à des émotions lors des interactions en classe. Nous avons procédé à un premier repérage en observant les réactions des élèves. Lorsque des réactions étaient repérées, nous avons vérifié :

- qu'elles étaient en lien avec des émotions,
- qu'il s'agissait de réactions émotionnelles en lien avec l'avancée des savoirs dans la classe.

Nous avons ensuite choisi de nous intéresser qu'aux manifestations physiologiques individuelles ou collectives en lien avec des savoirs repris pour l'ensemble de la classe. En effet, parmi les émotions manifestées, certaines sont liées à des apartés entre élèves dont le contenu ne fait l'objet d'aucune reprise en classe entière. C'est par exemple le cas dans JE 1.2 (Tableau 10) dans lequel une élève manifeste sa surprise, comprend d'où vient son erreur et l'explique à sa voisine. En fait cet aparté nous apparaît comme « *une modalité privée de travail dans la mesure où il n'est pas accessible à l'enseignant* » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, Flückiger (2013, p. 54). Tout cela est visible et quelque peu audible à la vidéo. Même s'il y a bien interactions entre deux élèves à propos d'un objet de savoir, la qualité du son ne permet pas d'analyser correctement ce jeu élémentaire (les deux élèves chuchotent, on ne comprend que quelques bribes de la discussion, tandis que le

cours se poursuit entre E1 et le reste de la classe). Pour attester la présence d'émotions nous avons emprunté les indicateurs de Mazietti et Sander (2015).

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	(Repérage des émotions par manifestations biologiques -gestuelle) Occurrences
Surprise		1 visage expressif (JE 1.2) manifestation physiologique sur le visage d'une élève (sourcils relevés marquant sa surprise)
	Étonnement	1 Visage expressif (JE 2.1) manifestation physiologique (moue d'étonnement) + verbalisation des raisons de cet étonnement par l'élève

Tableau 10 : extrait du tableau repérant des manifestations physiologiques qui indiquent la présence des émotions lors des interactions en classe.

L'analyse des jeux didactiques nous a permis de mettre au jour des émotions dont nous avons perçu qu'elles étaient liées à la gestion de la classe. En analysant ce qui se passe en termes d'avancée des savoirs, il nous est apparu qu'il est nécessaire de tenir compte de ce qui se passe entre les personnes et le plus souvent entre les élèves et leur enseignante. Nous verrons que cela nous amène à considérer l'impact qu'ont les émotions sur différentes composantes de l'apprentissage, telles que la motivation voire l'attention.

5.3 Identification des jeux didactiques

Nous rappelons pour mémoire les principales étapes de la procédure ayant permis l'analyse des jeux didactiques.

5.3.1 Le repérage des émotions dans les interactions en classe

Pour repérer la nature des émotions présentes dans les interactions en classe, nous sommes partie de la classification représentée par la roue de Plutchik pour en faire un tableau avec les différentes émotions en ne conservant que les émotions primaires, secondaires et combinées. Au fur et à mesure de l'analyse des différents éléments de notre corpus, nous avons complété ce tableau en mentionnant les occurrences des émotions prélevées à partir du vocabulaire signifiant directement les émotions de la classification de Plutchik, en complétant celle-ci par le vocabulaire proche, signifiant des émotions, utilisé par les auteurs, les enseignantes et les élèves.

Une fois tous les éléments du corpus analysés, les endroits de la séance, où les émotions sont présentes ou susceptibles d'être présentes car exprimées par des mots, sont aussi identifiés.

L'ensemble de ces analyses conduit donc, pour chaque enseignante, à un tableau global (annexes [4.2](#) et [4.3](#)) à partir duquel nous avons pu constituer un tableau centré sur la localisation des émotions ainsi que leurs occurrences, dont le Tableau 11 est un extrait illustratif. Dans ce tableau nous trouvons : l'ensemble des émotions concernées (les émotions qui n'apparaissent dans aucun des éléments du corpus n'ont pas été mentionnées), leur localisation en termes de jeux élémentaires, le lieu de leur identification (scènes étudiées, interactions, entretiens...) ainsi que les occurrences des signes qui les manifestent.

Nous effectuons une conversion du tableau précédent en croisant non plus les émotions et les différents corpus, mais leur localisation en termes de JE et les différents corpus. Nous obtenons ainsi le tableau final (Tableau 12). Dans ce tableau, certains jeux élémentaires (surlignés en bleu) sont dédiés exclusivement à des lectures d'extraits, ils nous ont servis à repérer les émotions –via les analyses lexicales et de la ponctuation– dans les textes étudiés. Ces derniers sont surlignés en magenta dans ce tableau.

Émotions primaires	Émotions secondaires et combinées	Scènes étudiées <i>Incendies</i> (vocabulaire) Occurrences	Scènes étudiées <i>Incendies</i> (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +vocabulaire) Occurrences	Séance Manifestations physiologiques	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
Peur		1		5 E1 x 5 (Élèves x 3 ; E 1 x2) JE 4.5 ; JE 8.6				
	Terreur	4 JE 4.1 ; JE 4.1 ; JE 7.2				3	1	
	Appréhension							
Surprise								
	Etonnement				JE2.2			

Tableau 11 : extrait du tableau synthétique qui reprend l'ensemble des émotions repérées dans les différents éléments du corpus lié à E1, ainsi que leurs occurrences

Jeux élémentaires	Total occurrences des émotions	Scènes de théâtre étudiées		Analyse lexicale des interactions en classe		Manifestations physiologiques
		Analyse lexicale des émotions	Ponctuation liée aux émotions	E1	Élèves	
P2-JE 1.2	1					Surprise x 1
P2-JE 2.2	1					Etonnement x 1
P2-JE 3.2	8	Optimisme x 3 ; amour x 4	Mépris x 1 ;			
P2-JE 3.7	1					Joie x 1
P2-JE 4.1	19	Terreur x 3 ; colère x 1 ; rage x 5 ; étonnement 1 ; tristesse x 1 ; chagrin x 1 ; songerie x 1 ; amour x 2	Etonnement x 4			
P2-JE 4.5	2			Peur x 1	Peur x 1	
P2-JE 5.1	48	Crainte x 1 ; rage x1 ; contrariété x 3 ; agressivité x 10 : mépris x 1 ; étonnement x 4 ; chagrin x 2	Contrariété x 5 ; agressivité x 17 ; étonnement x 4 ;			

Tableau 12 : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes, les jeux élémentaires en magenta correspondent aux JE qui seront analysés, les jeux élémentaires en bleu renvoient aux textes des scènes étudiées en classe.

6 Analyse des jeux élémentaires, des jeux didactiques et de la séance

6.1 La narration didactique des jeux élémentaires

En reprenant la transcription des cours observés, une fois le découpage des jeux élémentaires fait (avec le repérage de leur élément de savoir), nous avons procédé, pour chacun, à une narration didactique qui s'est voulue au plus près de ce qui s'est dit et de ce qui s'est passé dans la classe d'un point de vue didactique, ce qui nous a permis de pouvoir décrire la topogenèse, la mésogenèse ainsi que la chronogenèse.

Nous en donnons en suivant un exemple en partant d'un extrait transcrit qui est correspond au jeu élémentaire 6.4 du cours de E2.

21134 min 3 s E 2 : Et là, **tu rajoutes un élément qui est important. Ils ont peur que chacun d'eux meure.** C'est ça ?

212 Elève : Parce que s'ils sont attrapés par les rebelles, **ils savent qu'ils ne vont peut-être pas survivre. Ils vont peut-être mourir.**

213 E 2 : C'est exactement la question que j'avais posée. **Pourquoi tu te mets à me parler de la mort ? Qu'est-ce qui vous a mis sur la piste de la mort, là ?**

214 Anaïs : **Le fait qu'elle le mette tellement en garde sur si tu les vois, cache-toi. Et parce qu'elle a la crainte.**

215 Elève : **Elle n'a pas déjà tué, elle ?** (*Brouhaha, plusieurs élèves répondent en même temps ce qui rend leurs propos inaudibles*)

216 Elève : **Elle a déjà tué.**

217 E 2 : Ouh ouh. Alors doucement, les filles. Alors qui veut y aller ? Mathilde, vas-y. Dis-moi, donne-moi la ligne. Soyez précises.

218 Mathilde : **La ligne 32. Une fille qui a volé, qui a tué, qui a peut-être tué leur fils.**

219 E 2 : C'est qui, cette fille ?

220 Elève : C'est elle, celle qui parle.

221 E 2 : Dans l'œuvre originale, ce n'est pas elle qui parle. Effectivement là, on parle bien d'Elikia. OK, elle a tué. Encore ? Vous aviez trouvé un autre passage.

222 Elève : **On ressent qu'elle a la crainte de ça parce qu'elle dit si tu vois des rebelles, elle lui demande de se cacher.**

223 Elève : Elle insiste sur ce fait-là. Elle insiste.

224 E 2 : Bien sûr, OK. **Vous sentez qu'il y a de la crainte, c'est ça ? Parfait moi, ça me va.** Très bien. **35 min 22 s.**

Extrait 3 : un passage de la transcription du jeu élémentaire 6.4 du cours de E2. En gras les éléments qui vont nous permettre de décrire la topogenèse, la mésogenèse, la chronogenèse ainsi que la direction d'étude de l'enseignante. En rouge les tours de parole.

Cet extrait va donner lieu à la narration didactique que nous donnons en suivant.

L'enseignante désigne un élément dans les propos des élèves, **la peur de la mort.**

Spontanément **l'élève qui a proposé cet élément** en donne une explication, **la peur des deux enfants d'être rattrapés par les rebelles.** **Une autre élève suggère** le passé d'Elikia qui a déjà

tué, ce que confirme une camarade. **L'enseignante demande à une élève de donner l'indice du texte qui les a mises sur cette piste et de désigner la ligne précise.** **L'élève donne la réponse attendue** « **la ligne 32. Une fille qui a volé, qui a tué, qui a peut-être tué leur fils.** », (en gras, tdp 217). E 2 s'assure alors que les élèves ont compris qu'il s'agit **d'Elikia**. Elle demande s'il y a d'autres propositions, une autre élève donne un autre passage du texte où Elikia demande à Joseph de se cacher s'il voit des rebelles (elle ne situe pas avec précision la ligne), selon elle **Elikia ressent de la crainte**. L'émotion proposée est validée par l'enseignante qui la reprend.

Extrait 4 : narration didactique du JE 6.4, en jaune des éléments de la chronogenèse, en vert, des éléments de la topogenèse, en bleu des éléments de la mésogenèse, en magenta une émotion.

6.2 L'analyse des jeux élémentaires

Cette narration va permettre ensuite de décrire la topogenèse, la mésogenèse, la chronogenèse et les actions de l'enseignante. Les éléments soulignés dans l'extrait précédent, nous permettent de mettre en avant les points que nous explicitons en suivant. Pour ce qui est de la mésogenèse (en jaune dans le texte), nous relevons la désignation, par l'enseignante, d'un trait pertinent : « *là, tu rajoutes un élément qui est important. Ils ont peur que chacun d'eux meurt* » (en gras, tdp 210). Une élève introduit alors dans le milieu une explication en soulignant la menace qui pèse sur les personnages. L'enseignante valide la réponse puis par une question ouverte elle permet aux élèves d'introduire d'autres objets pertinents dans la mésogenèse notamment la mise en garde d'Elikia à Joseph et l'injonction qui lui est faite de se cacher ; le passé de tueuse d'Elikia.

La reprise d'un élément introduit par une élève s'accompagne, au début du jeu élémentaire, d'un partage topogénétique (en vert dans le texte). L'enseignante pointe un élément et adresse au collectif classe une question ouverte qui permet aux élèves de prendre la responsabilité de l'avancée des savoirs en pointant des éléments pertinents du registre tragique (une mort probable qui plane sur un personnage, la présence de la crainte, de la peur). L'enseignante, comme souvent, reste en retrait, dans une posture distanciée tout en veillant à l'ajustement du milieu, notamment lorsqu'elle s'assure, par une question, que les élèves ont bien compris que la fille qui a tué est Elikia.

Nous avons une avancée chronogénétique (en jaune), un nouvel objet de savoir se construit, la mort possible d'un ou des deux personnages dont les élèves donnent des indices ainsi que la révélation du passé du personnage d'Elikia.

6.3 Combinaison des analyses didactiques et émotionnelles

Ces éléments relevés contribuent à introduire dans le milieu une émotion (en magenta dans le texte), la crainte, proposée par les élèves est validée par l'enseignante. Cette émotion est associée par une élève au personnage d'Elikia mais elle est aussi reprise par une autre élève, on peut alors parler d'émotion mimétique, dans laquelle cette élève, par identification au personnage, appréhende ce qui va arriver. Elle le verbalise « *on ressent qu'elle a de la crainte* » (tdp 222). Le repérage de l'émotion s'accompagne ici d'un contenu cognitif qui est le point de départ à une analyse plus fine du texte, par le repérage d'indices précis et leur explicitation. L'élève précise que les enfants vont devoir se cacher, implicitement elle signale par là le danger qui les guette.

Nous ne donnons ici que des éléments succincts de l'analyse qui sera détaillée au chapitre 7 de la troisième partie [4.6.2](#)

6.4 Synthèse des analyses didactiques et émotionnelles

Nous avons ainsi élaboré la narration didactique de tous les jeux élémentaires qui constituent le jeu didactique, et ce pour tous les jeux didactiques de chacune des enseignantes. La capitalisation de l'ensemble de ces narrations et de ces analyses, permet de décrire l'action didactique considérée comme conjointe. Cela nous permet de préciser sur l'ensemble des jeux didactiques comme sur l'ensemble de la séance, les éléments de topogenèse, mésogenèse, de chronogenèse et de dégager les caractéristiques et les dynamiques de l'action didactique conjointe ainsi que les logiques d'action de chaque enseignante pour les cours observés.

7- Schéma récapitulatif de l'ensemble de la méthode d'investigation utilisée

Nous présentons en suivant (Figure 8) le schéma qui résume notre méthodologie, à savoir les découpages en phases, jeux didactiques, jeux élémentaires, le repérage des émotions par les analyses lexicales et l'observation de manifestations physiologiques ce qui nous a permis d'identifier les jeux didactiques qui seront analysés à l'aide d'outils permettant de modéliser l'action didactique considérée comme conjointe et aux indicateurs inspirés des ceux de Mazzietti et Sander.

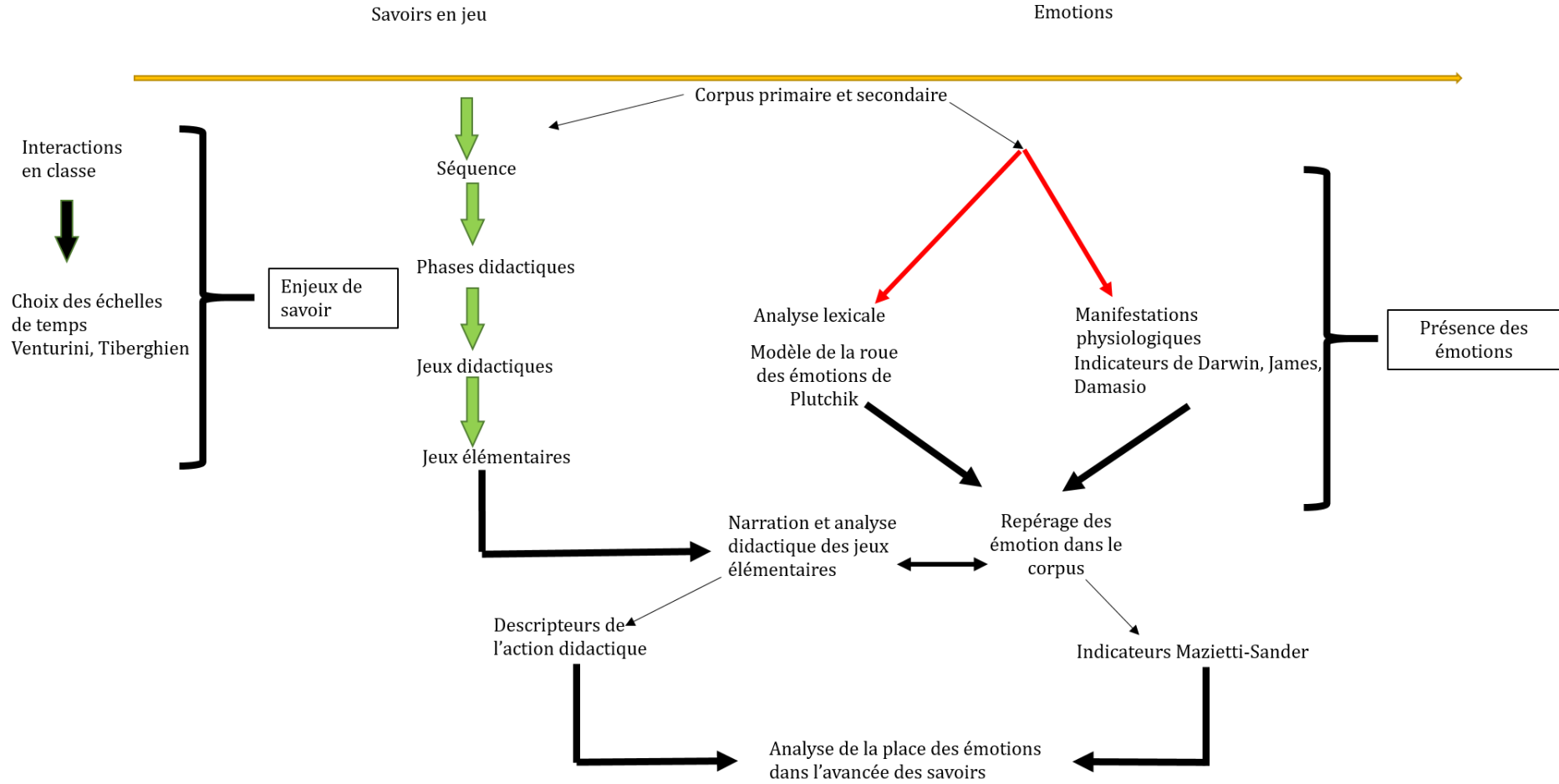


Figure 8 : les étapes de la méthodologie de l'analyse de la place des émotions dans l'avancée des savoirs

Troisième partie : étude empirique

Chapitre 6 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E1

Nous proposons dans ce chapitre une analyse de la pièce (1) afin d'explicitier ses enjeux et notamment ceux liés à l'étude des éléments dramatiques. Cette analyse a une double fonction, à savoir d'une part de présenter la pièce et les émotions présentes dans les textes étudiés et d'éclairer les choix didactiques de l'enseignante comme par exemple l'accent particulier mis sur le procédé du parallélisme qui va de pair avec la double temporalité. Nous examinons ensuite la séquence d'enseignement de la pièce (2), sa structuration en phases puis en jeux didactiques, eux-mêmes décomposés jeux élémentaires avec à chaque fois les enjeux de savoir associés à chacune de ces étapes.

Nous présentons ensuite les jeux didactiques qui seront analysés (3) et leurs enjeux de savoir. Aussi, pour opérer cette analyse, nous procédons comme décrit dans la méthodologie au repérage des émotions par une analyse lexicale des différents éléments du corpus et une analyse des manifestations physiologiques en classe, émotions qui seront aussi prises en compte dans l'analyse didactique de ces jeux (4). Le chapitre se clôt sur un bilan global des logiques d'action de E1 (5).

1. L'analyse de la pièce

Cette analyse se compose de deux parties : une sur les moments-clés de l'intrigue, l'autre sur les éléments du tragique. Il s'agit de repérer et de comprendre les temps forts de l'intrigue ainsi que les intentions de l'auteur. La fonction de cette analyse est de permettre ensuite de saisir les enjeux de savoir tels que les enseignantes les ont travaillés durant la séquence et durant le temps d'observation. Quant à l'analyse des éléments du tragique présents dans les pièces étudiées, elle soulignera les émotions éventuellement attendues lors des interactions en classe. Il s'agit d'avoir une compréhension globale de la pièce, compréhension nécessaire pour comprendre les choix didactiques faits par l'enseignante : les savoirs en jeu dans ce temps d'observation mais aussi les choix pédagogiques (les activités mises en place pour permettre aux élèves de saisir ces enjeux de savoir et de comprendre la pièce).

1.1 Présentation des enjeux de la pièce *Incendies* : les temps forts de l'intrigue

Cette analyse met en avant les temps forts de la pièce étudiée, explicite la double temporalité et met au jour les éléments du tragique repris dans les extraits étudiés. Ce registre du tragique rend perceptibles des émotions liées à ce qui est donné à lire (ou à voir dans le cas d'une représentation théâtrale).

1.1.1 Une intrigue liée à la biographie de l'auteur et à une rencontre

Incendies est une pièce écrite et mise en scène par Wajdi Mouawad en 2003, elle relate un épisode de la guerre civile libanaise qui a été appelé « *la guerre de deux ans* » (1975-1976) et plus particulièrement l'attaque le 13 avril 1975 d'un bus, ramenant des Palestiniens dans un camp, par les miliciens des phalanges libanaises dont quatre des leurs avaient été tués quelques heures auparavant. Cet événement déclenche et symbolise la guerre des deux ans qui est au centre de la pièce. Wajdi Mouawad est né au Liban en 1968 dans une famille catholique, il a vécu à Beyrouth jusqu'en 1978, date à laquelle sa famille vient en France avant de vivre ensuite au Canada. Il revient en France en 2012. Si l'idée de la pièce précède sa rencontre avec Souha Bechara (emprisonnée à Khiam pour avoir tiré deux

balles sur Antoine Lahad, le chef de l'Armée du Liban-Sud), nul doute que cette rencontre influence l'écriture de l'œuvre (rédigée après cette rencontre), laquelle relate ces faits.

1.1.2 Résumé de la pièce

Incendies, c'est l'histoire de Nawal née dans une famille catholique du Moyen Orient qui tombe amoureuse de Wahab dont on suppose qu'il est musulman parce qu'il vit dans un camp de réfugiés. Un garçon naît de cette union, Nawal sera contrainte par sa famille de l'abandonner, elle a juste le temps de cacher dans ses langes un petit nez rouge de clown. A la mort de sa grand-mère, alors qu'elle a 16 ans, elle quitte le village emportant avec elle la promesse d'apprendre à lire et à écrire pour revenir graver son nom sur sa tombe. Elle reviendra à l'âge de 19 ans pour l'accomplir, ce sera sa dernière visite au village de son enfance, elle peut alors se consacrer à une autre promesse faite à l'enfant abandonné : le retrouver. Alors qu'elle quitte le village, une réfugiée, Sawda tient à l'accompagner, elle aussi veut apprendre à lire et à écrire, en échange, elle l'aidera à chercher son fils. Elles deviennent journalistes, reporters de guerre et sont confrontées aux monstruosité que génère tout conflit. Contrainte de tuer le chef des milices catholiques, Nawal sera emprisonnée durant 5 ans à la prison de Kfar Rayat où elle sera régulièrement violée par le bourreau Abou Tarek. De ces viols des jumeaux naîtront : Jeanne et Simon confiés à un berger par le gardien de la prison qui n'a pu se résoudre à les tuer comme le bourreau le lui avait demandé. A sa sortie de prison, elle part avec ses enfants en exil au Canada. A 60 ans, Nawal ira témoigner au Tribunal Pénal International, elle découvre alors que son bourreau Abou Tarek, parce qu'il sort le nez rouge qui l'accompagne depuis l'enfance, n'est autre que le fils tant recherché. Elle se mure alors dans un silence définitif, Jeanne et Simon ne comprennent pas ce qui arrive à leur mère. A sa mort le notaire, Louis Lebel, dévoile aux jumeaux ses dernières volontés : retrouver le frère et le père et leur remettre une lettre. Ils découvriront que leur frère est leur père, ils comprendront alors le silence de leur mère : « *il y a des vérités qui ne peuvent être révélées qu'à la condition d'être découvertes* » (*Incendies*, p.132).

1.1.3 Le mouvement de la pièce

Les scènes de la pièce *Incendies* :

1 à 5 : Découverte du testament chez le notaire : Emile Lebel, et de la demande de la mère à savoir retrouver le père et le frère pour leur remettre une lettre de la mère.

1 à 9 : Naissance du fils de Nawal qui a 14 ans (analepse), elle est obligée de l'abandonner, elle se fait la promesse de le retrouver tout comme elle promet à sa grand-mère d'apprendre à lire et à écrire.

10 et 11 : Enterrement de Nawal, récupération par Jeanne auprès de l'infirmier de Nawal de cassettes qui n'ont enregistré que son silence.

12 et 13 : Retour de Nawal sur la tombe de sa grand-mère (analepse, elle a 19 ans), elle revient graver son nom sur sa tombe et repart avec Sawda qui devient sa compagne de voyage et à qui elle va apprendre à lire et à écrire

13 à 19 : Recherche du fils par Nawal en compagnie de Sawda. Jeanne part en quête du passé de sa mère (et donc de son frère et de son père). Allers-retours entre le passé et le présent.

20 à 23 : Découverte par Jeanne du passé de militante journaliste de sa mère.

24 et 25 : Découverte par Jeanne à la prison de Kfar Ryad des raisons qui ont conduit à l'emprisonnement de Nawal : le meurtre par Nawal du chef des milices catholiques, Chad.

26-27 : Découverte par Jeanne des viols subis par sa mère et des conséquences : la naissance d'un enfant confié à un paysan. Jeanne, persuadée qu'il s'agit du frère aîné qu'ils recherchent, confie sa découverte à Simon, resté au Canada.

28 -30 : Révélation de la véritable identité du père. Désormais Jeanne et Simon savent que leur père est le bourreau de la prison.

31 : Découverte du rôle du frère aîné Nihad, franc-tireur qui abat et photographie les hommes qu'il tue.

32 à 34 : Révélation par Chamseddine, chef de la résistance du sud, à Simon du secret de sa naissance.

35 : Echanges entre Jeanne et Simon sur leur frère qui est aussi leur père.

36 à 38 : Lectures par les jumeaux des 3 lettres de Nawal adressées successivement au père, au frère et aux jumeaux.

Ce dénouement montre que la vérité une fois livrée brise le silence et permet d'abandonner la violence.

1.1.4 Une structure temporelle et spatiale particulière qui lie passé et présent

Dans la pièce de W. Mouawad, des scènes se passent au Canada puis au Moyen Orient lorsque les jumeaux décident de retrouver le passé de leur mère, ce sont les scènes du

présent de l'intrigue. D'autres scènes rapportent des événements de la vie de Nawal, dans un pays du Moyen Orient mais aussi au Canada, ces faits appartiennent au passé de l'intrigue (Figure 9). La difficulté de lecture tient à ce que parfois ces deux temporalités sont dans une même scène.

La pièce *Incendies* se construit sur une double temporalité : le passé de Nawal qui relate les événements passés et qui se situent essentiellement dans un pays du Moyen Orient et le présent de Jeanne et Simon qui vivent au Canada mais vont dans un pays du Moyen Orient sur les traces du passé de leur mère et pour retrouver leur père et leur frère. Les temps forts de l'intrigue de la pièce sont le présent de Jeanne et de Simon qui cherchent leur père et leur frère.

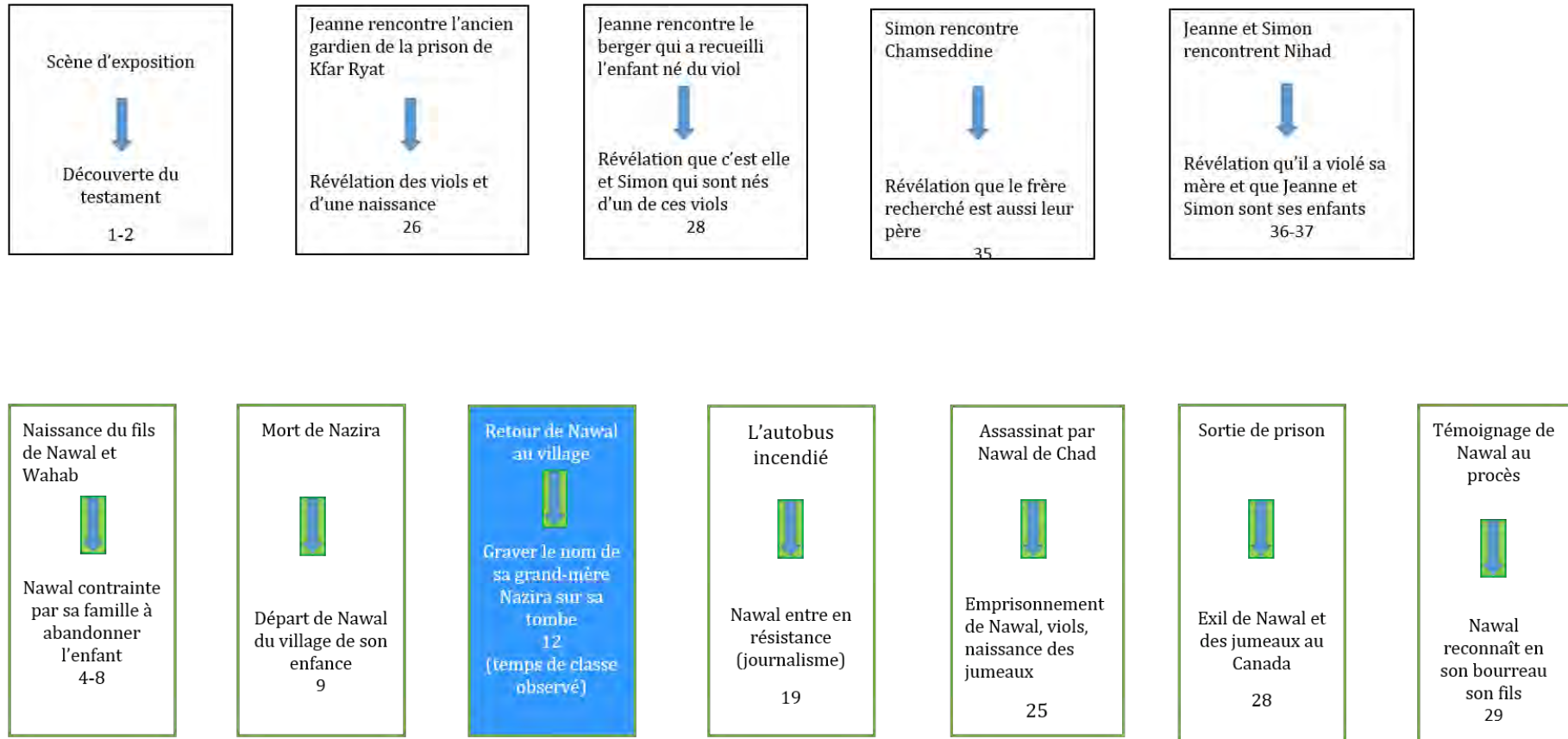


Figure 9 : les mouvements de l'intrigue dans la double temporalité de la pièce *Incendies*

1.1.5 Une écriture particulière : parole directe et parole récit

Dans *Incendies*, la parole directe est celle du présent, elle relate ce qui se passe l'intrigue. Elle raconte les prises de décisions de Jeanne et de Nawal et les échanges entre les différents personnages. La parole récit dit l'inavouable, ce qui ne peut être montré sur scène (conformément aux bienséances de la tragédie), elle permet la mise à distance de l'horreur, de l'inacceptable. Elle peut aussi permettre de développer certaines relations qui se sont créées entre des personnages (par exemple entre Nawal et Sawda). C'est une fiction qui emprunte beaucoup à la réalité, à la fin de l'œuvre un dossier relate la rencontre de Wajdi Mouawad avec une femme, Souha Bechara, militante libanaise qui a tenté, en 1988, d'assassiner Antoine Lahad, chef des milices chrétiennes du Sud-Liban. L'auteur la rencontre à Paris, le personnage de Nawal est inspiré de cette femme et de ce qu'elle a vécu.

1.2 Les éléments du tragique dans la pièce *Incendies*

Les textes étudiés ne sont pas des tragédies au sens classique du terme mais les auteurs ont repris des éléments de ce théâtre ce qui inscrit leurs pièces dans le registre tragique. Nous relevons ces choix d'autant que l'objectif global des deux enseignantes est : l'écriture dramatique du destin d'un personnage comme un élément du tragique contemporain.

1.2.1 Le nœud dramatique de la pièce et les péripéties

Le nœud de l'intrigue de la pièce *Incendies* est la recherche du père et du frère, il est le fil conducteur de l'œuvre, lequel sera animé de péripéties à savoir des événements imprévus qui opèrent un changement de situation et par là une évolution de l'intrigue. Dans cette pièce, ces péripéties sont des temps de tension, les personnages apprennent et vivent quelque chose qui va changer le cours de leur existence puis viendra le dénouement avec la révélation finale faite aux jumeaux puis au frère aîné.

1.2.2 Les spécificités de la tragédie dans cette pièce de théâtre contemporain

Le principe des unités de lieu, temps et d'intrigue

Dans *Incendies*, seule l'unité d'intrigue est respectée. En effet Aristote préconisait une seule histoire, ce que nous retrouvons dans ce texte. L'intrigue est la quête du frère et du père, et autour d'elle se déroulent d'autres histoires qui lui sont intrinsèquement liées : la

recherche du fils, la révélation du passé de Nawal. L'organisation du drame c'est-à-dire la dramaturgie de la pièce associe présent et passé, deux temporalités parfois entremêlées dans une même scène. De même l'espace est au Canada et au Moyen Orient. Il n'y a donc ni unité de temps, ni de lieu.

Le respect des bienséances

Nous retrouvons une autre caractéristique de la tragédie à savoir que les actions sanglantes ne sont pas représentées mais racontées par un témoin. C'est ce que nous avons, tant dans le récit par Nawal de l'autobus qui sera brûlé par les milices chrétiennes, les viols racontés par le gardien de la prison, que les meurtres d'enfants racontés par Sawda. La pièce fait alterner des actions racontées (souvent les plus violentes) et des actions représentées (*mimesis*), dont certaines sont tout de même violentes comme le meurtre du photographe par Nihad.

Les personnages et le registre de langue

Nous soulignons également que la tragédie classique met en scène des héros de la mythologie ou de l'histoire et donc les personnages utilisent un registre de langue soutenu ; toutefois, ce n'est pas le choix fait par Mouawad, en effet, ses personnages sont ordinaires, et leur langage est celui de leur milieu social et de leur âge. C'est justement parce que les personnages sont proches des adolescents, qu'ils parlent comme eux, parce que leurs mots sont simples, que la *mimesis* peut fonctionner.

Le registre tragique dans le théâtre contemporain

Le registre tragique est présent, en effet, Nihad est condamné par sa naissance dans ce pays. Son sort est scellé, non par les Dieux comme dans la tragédie grecque, mais par le pays de sa naissance. Dans le tragique grec, les hommes étaient soumis aux lois des Dieux ; dans le tragique contemporain, ce sont des lois dictées par certains hommes qui décident du sort des êtres.

Dans la pièce, la reprise du mythe d'Œdipe est visible : naissance maudite, enfants abandonnés et recueillis par un berger, une vie loin des parents biologiques (pour l'un des fils), inceste du fils et de la mère parce qu'il n'a pas (re)connu sa mère. Le récit du médecin (scènes 16 et 17) qui décrit l'enchaînement des violences dont on ne connaît l'origine, résonne comme une humanité maudite. Abou Tarek est lui-même le produit de cet enchaînement de violence, il est dans la plus totale méconnaissance de ce qu'il a fait et surtout de celle à qui il l'a fait. Recueilli par un milicien, il a appris très jeune à tuer puis à devenir un bourreau ; l'auteur n'excuse rien, il explique. Il fait le constat qu'en chaque

homme sommeille un monstre. Dès son origine, la tragédie « *est nécessairement liée à l'activité politique par son contenu [...] comme dans son exercice : elle représente les mots d'un citoyen adressés aux autres citoyens lors d'une cérémonie officielle. Des mots qui sont là pour poser des questions sur la cité et ses valeurs à travers des mythes connus* » (Biet, 2010, p. 13), cet élément de définition se retrouve dans le texte *Incendies*. La différence glissée par Mouawad est que la connaissance de la vérité peut permettre de se détacher de la colère destructrice. Le tragique de cet auteur vient de l'*Hybris*, cette démesure de l'homme et la colère qui lui est associée.

Nous avons dans cette pièce le motif de l'aveuglement, de la colère et la découverte de la vérité qui révèle l'horreur et qui se fait sous les yeux du spectateur, mais le tragique de Mouawad se clôt sur un possible espoir : parce que la vérité a été découverte, les enfants ne sont plus en colère contre leur mère, le fil de cette colère qui se transmettait de génération en génération a été rompu. La haine laisse place à la colère puis à la compassion éprouvée devant le sort de ces personnages englués dans un conflit qui s'impose à eux, se mue en apaisement.

Mimesis et *catharsis* sont bien des ressorts utilisés par l'auteur. *Mimesis* d'un conflit que Mouawad a lui-même connu et qui a contraint sa famille à quitter le Liban alors qu'il avait 10 ans et *catharsis* dans la mesure où l'écriture a été pour lui une occasion de réfléchir sur l'homme qu'il aurait pu devenir si sa famille était restée dans ce pays en prenant part à ce conflit. Ici, terreur et pitié aux origines de la tragédie sont remplacées par colère et compassion, par identification, sinon aux personnages, au moins aux événements. La *mimesis* est d'autant plus aisée que les faits décrits sont toujours d'actualité.

Il est vrai que nous pouvons souligner une autre différence avec la catharsis telle qu'elle existe dans la tragédie grecque et classique. Dans la pièce le bien et le mal ne sont plus clairement différenciés, ici le même personnage est à la fois victime et bourreau. La question qui traverse cette œuvre comme l'ensemble de la création de cet auteur est comment rester humain alors que l'inhumanité vient vous frapper de plein fouet tous les jours ? On retrouve dans ces pièces la dimension éducative que portait la tragédie grecque, ce qui se passe dans ce Moyen-Orient dont on pourrait penser qu'il se situe loin de nous, par la réactualisation du mythe, nous rappelle une histoire familière éternellement recommencée. Nous laissons à Mouawad lui-même l'explication de son intention : « *Que serais-je devenu, moi, chrétien maronite d'origine, si j'étais resté au Liban ?*

Serais-je entré dans les milices responsables des massacres de Sabra et Chatila ? Je n'en sais rien. La fréquentation des tragiques grecs m'a rendu très modeste face à cette question. J'applique leur « connais-toi toi-même » –que j'ai mis quelques années à dégager de la gangue psychanalytique dans laquelle le XXe siècle l'a enfermé. Il s'agit de connaître sa mesure : si tu penses que tu es un dieu, c'est démesuré. Si tu crois que tu n'es rien, c'est sous-évalué. Entre le rien et le dieu, où es-tu, toi ? » (Mouawad, 2011, n.p.).

2. L'enseignement et l'étude de la pièce

Nous présentons en suivant comment nous avons structuré l'enseignement de la pièce *Incendies*, travaillée par E1, plus précisément nous présentons la séquence, les phases, jeux didactiques jusqu'au jeux élémentaires dont nous rappelons qu'ils sont les plus petites unités de temps auxquelles nous pouvons donner un sens didactique.

2.1 La séquence et son enjeu global

Le titre de la séquence pédagogique donné par E1 est : « *Incendies, une tragédie contemporaine ?* » ; son objectif est d'aborder la discursivité du texte de théâtre tragique contemporain par l'unité de temps, de lieu et d'intrigue, le respect des bienséances et le destin condamné du personnage à travers différents procédés d'écriture.

L'enjeu global de savoir que nous repérons à cette échelle macroscopique est l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique (Figure 10).

En référence au chapitre 5 (4.1) le schéma qui suit représente le découpage au niveau macroscopique et l'enjeu global de savoir associé.

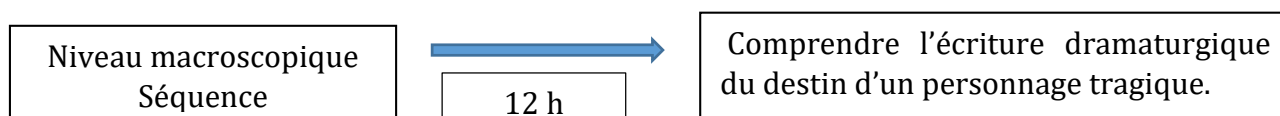


Figure 10 : l'échelle macroscopique de la séquence et son enjeu global de savoir.

2.2 Les phases et leur enjeu principal ; les phases observées et les scènes correspondantes de la pièce

La séquence proposée par E1 (étalée sur plusieurs séances d'une heure trente) se découpe en plusieurs phases qui peuvent se dérouler en continuité, ou par parties pour être reprises et complétées au cours du temps, ou encore être imbriquées, selon les enjeux de

savoir principaux qu'elles portent. Nous avons listé ces phases dont il est difficile de mentionner systématiquement la durée puisque les 12 heures n'ont pas été intégralement filmées. Nous présentons l'ensemble dans la Figure 11.

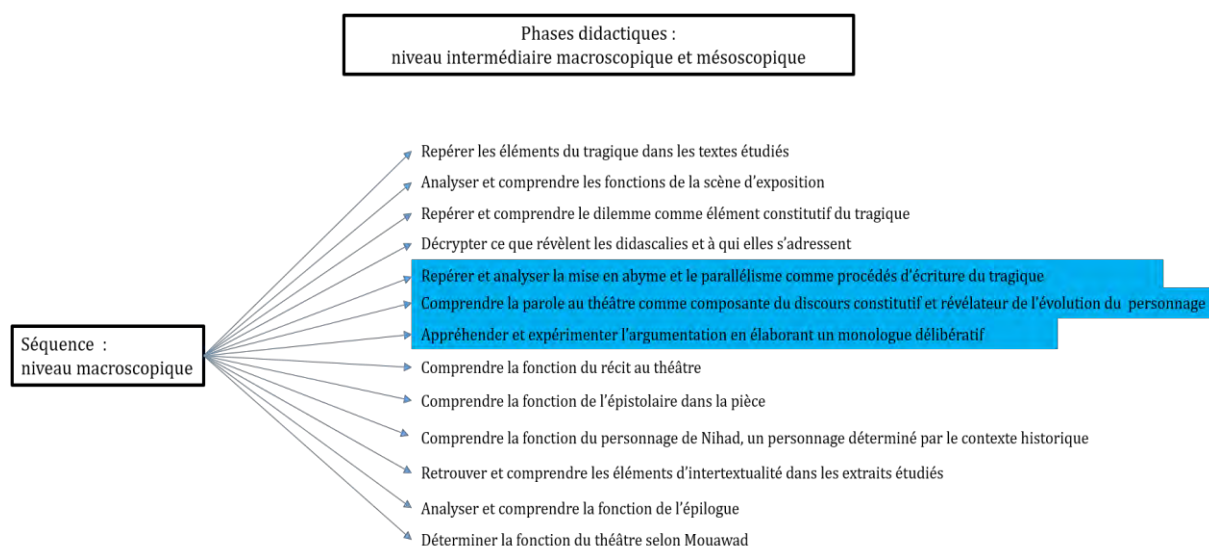


Figure 11 : Découpage de la séquence en phases didactiques, en bleu ce qui a été observé et qui sera analysé. Ce schéma est à considérer comme un récapitulatif et non une chronologie des phases identifiées par notre analyse.

Durant le cours observé, par rapport à l'enjeu global, nous repérons trois phases didactiques avec trois enjeux principaux de savoir associés (menés de manière imbriquée par l'enseignante) et leur durée, ce sont ces phases que nous présentons.

La phase didactique 1 correspond à l'enjeu principal de savoir : comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage. La phase didactique 2 correspond à l'enjeu principal de savoir : repérer, analyser le parallélisme et la mise en abyme comme procédés d'écriture et leur signification dans l'œuvre étudiée. La phase 3 correspond à l'enjeu principal de savoir : expérimenter l'argument et le monologue à l'écrit.

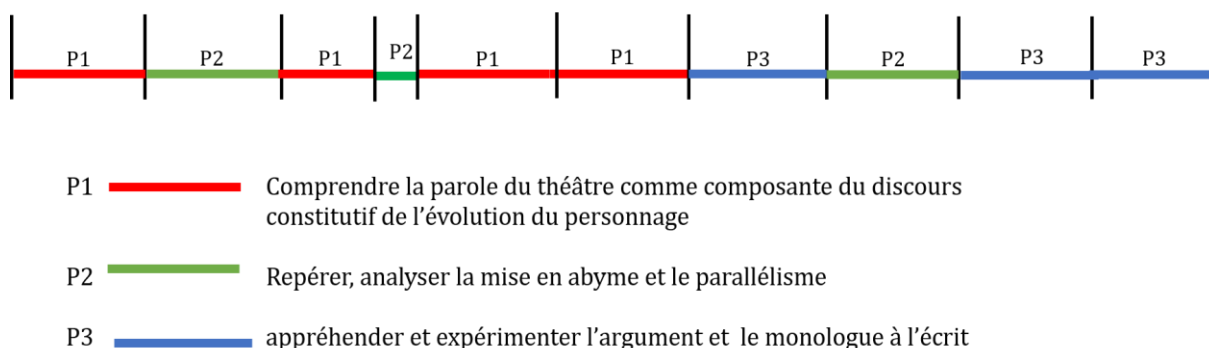


Figure 12 : Structuration des pratiques d'enseignement et d'étude observées en trois phases didactiques

Ces trois phases sont imbriquées dans le temps d'observation comme nous pouvons le voir dans le schéma suivant (Figure 13) pour chacune des phases le temps de départ est indiqué :

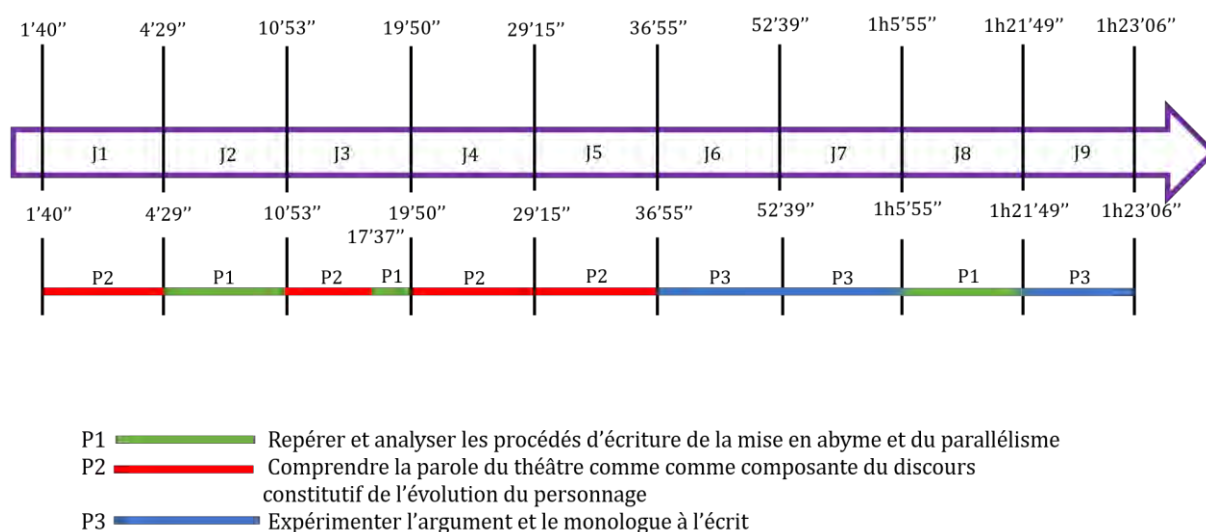
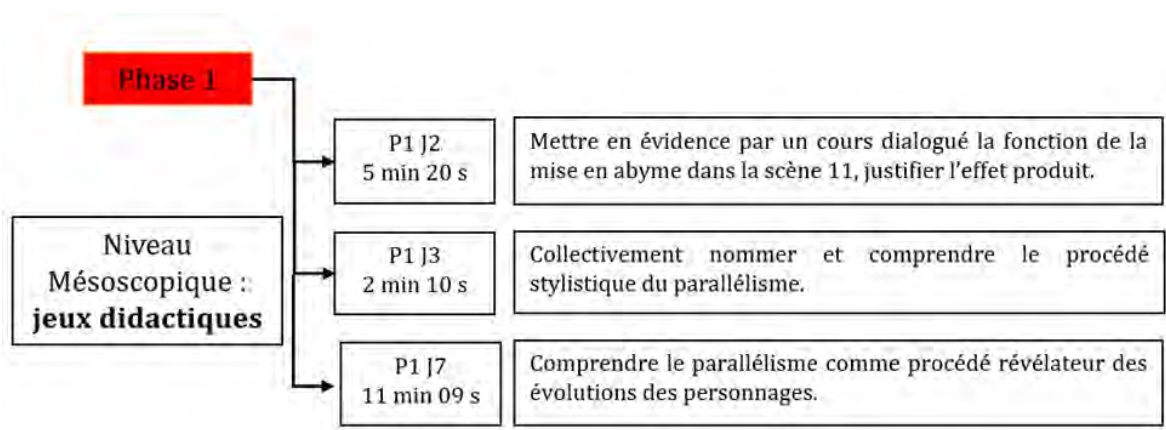


Figure 13 : Structuration de la partie observée à l'échelle intermédiaire entre les échelles macroscopique et mésoscopique en différentes phases didactiques selon leurs enjeux principaux de savoir.

2.3 La structuration des phases en jeux didactiques.

Au sein de ces phases didactiques, nous repérons au niveau mésoscopique des jeux didactiques et leurs enjeux locaux de savoirs. Ainsi pour la phase didactique 1, nous avons deux jeux didactiques et une partie du jeu didactique 3. La phase didactique 2 est composée de trois jeux didactiques et une partie du jeu didactique 3. La phase didactique 3 comporte 3 jeux didactiques. Nous présentons cette structuration en suivant (Figure 14) avec les enjeux de savoirs associés suivants et leur découpage temporel.



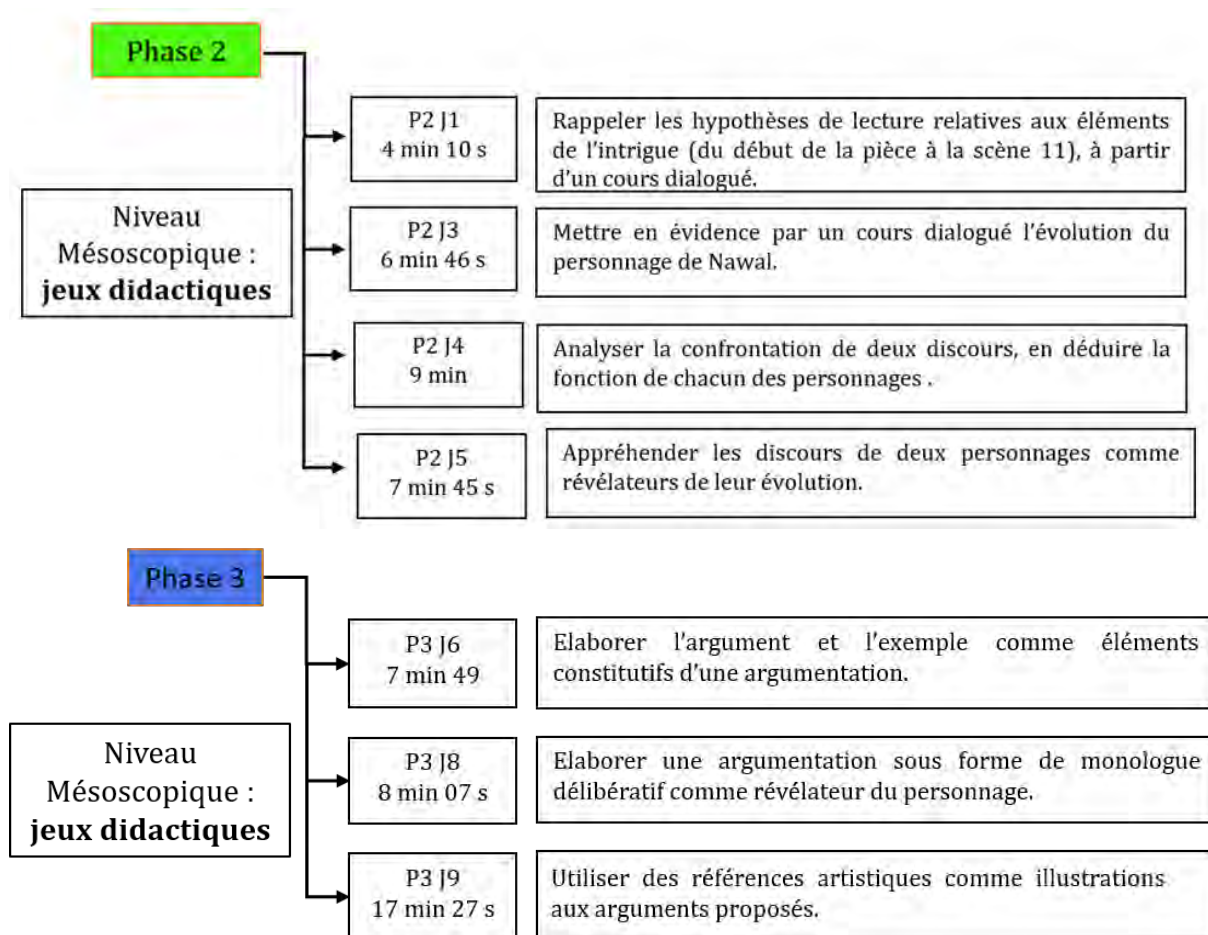


Figure 14 : les phases didactiques observées, les jeux didactiques associés (entièrement ou pour partie) à chacune de ces phases et les enjeux locaux de savoir. La numérotation des jeux didactiques (J1, J2, etc.) permet de resituer le déroulement chronologique des pratiques observées.

Le schéma ci-après (Figure 15) permet de visualiser le nombre de jeux lors du temps d'enseignement observé, en lien avec les phases didactiques précédemment présentées.

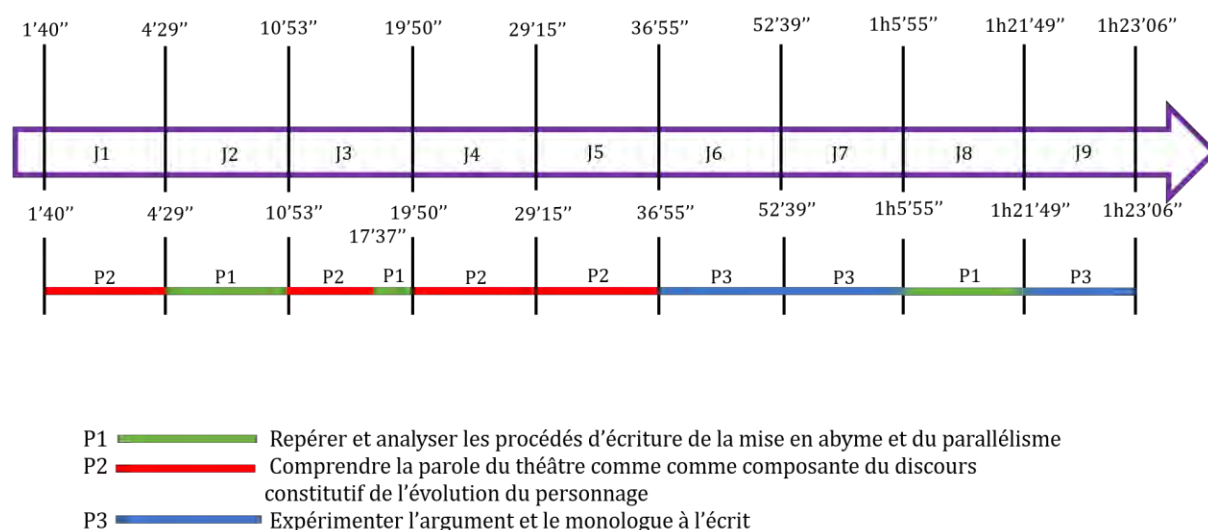


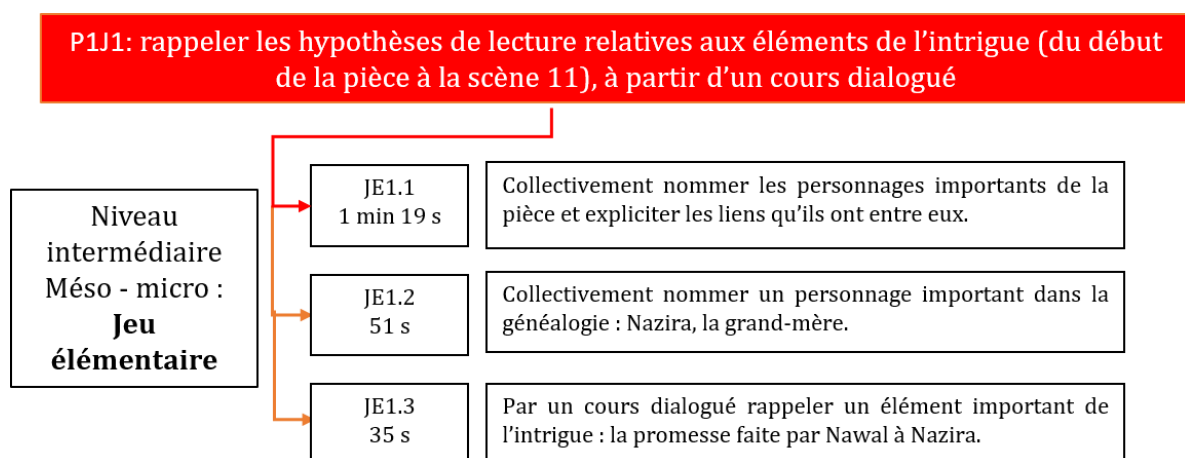
Figure 15 : le positionnement des jeux didactiques dans les phases didactiques

Ce schéma permet de voir le nombre de jeux didactiques du temps d'enseignement observé et il montre à quel enjeu principal de savoir chacun se réfère puisque nous voyons dans quelle phase didactique se situe chaque jeu.

3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions

3.1 La structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires

Comme exposé précédemment, nous avons fait un découpage aux échelles temporelles macroscopique, intermédiaire macroscopique-mésoscopique et au niveau mésoscopique ce qui nous a amenée à un découpage en phases puis en jeux. Nous précisons que la compréhension d'un jeu passe par des va-et-vient itératifs entre narration et interprétation, et par des va-et-vient entre échelles temporelles : ce qu'on voit à une échelle de temps supérieure (le jeu) donne de l'intelligibilité aux échelles inférieures (JE), et bien sûr vice-versa. Cette remarque s'applique aussi pour un va et vient entre l'échelle du jeu didactique et celle de la séance ou de la phase. Ces va et vient nous ont permis de stabiliser les phases, les jeux didactiques et élémentaires et les enjeux de savoir qui leur sont associés. Nous allons maintenant décrire la structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires à l'échelle intermédiaire mésoscopique-microscopique. Ce découpage nous permet de mieux cibler les éléments de savoir et la présence ou non des émotions à un grain assez fin.



P2J2: mettre en évidence par un cours dialogué la fonction de la mise en abyme dans la scène 11, justifier l'effet produit

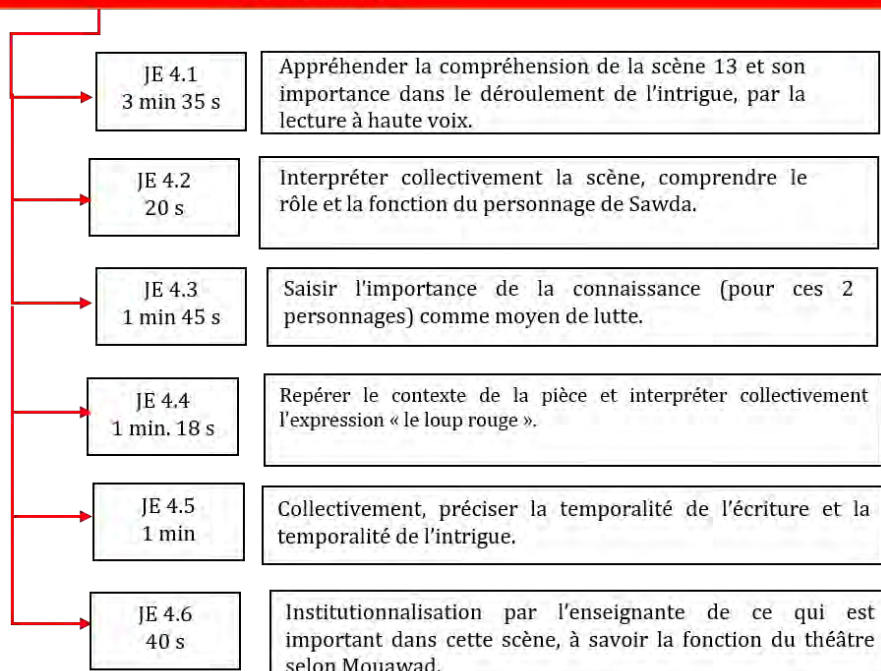
Niveau intermédiaire Méso - micro : jeux élémentaires	JE 2.1 : 1 min 12 s	Collectivement repérer le nom du nouveau personnage de la scène et préciser son lien avec Nawal.
	JE 2.2 27 s	Collectivement repérer la localisation de la scène et comprendre la fonction du lieu.
	JE 2.3 2 min 27 s	Collectivement nommer le procédé d'écriture de la mise en abyme et en donner l'effet produit.
	JE 2.4 ?2 min 25 s	Par un apport de E1 rappeler l'étymologie du mot theatron et comprendre en quoi l'auteur reprend cette étymologie dans sa conception du théâtre.

P1J3: mettre en évidence l'évolution du personnage de Nawal et la présence deux temporalités

Niveau intermédiaire Méso - micro	JE 3.1 54 s	Collectivement lire l'explicite et comprendre l'implicite analyse de la didascalie initiale.
	JE 3.2 1 min 7 s	Appréhender collectivement la compréhension de la scène 12 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix par E1.
	JE 3.3 46 s	Collectivement rappeler le terme désignant un long discours (tirade) d'un personnage dans une pièce de théâtre et en comprendre la fonction.
	JE 3.4 2 min 10 s	Collectivement rappeler et comprendre la fonction des procédés d'écriture de l'allitération et de l'assonance ; saisir ce que ce cela révèle du personnage de Nawal.
	JE 3.5 32 s	Collectivement comprendre la signification de l'opposition des pronoms personnels je / ils.
	JE 3.6 1 min 25 s	Interpréter collectivement la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre.
	JE 3.7 2 min 13 s	Collectivement nommer et comprendre le procédé stylistique du parallélisme

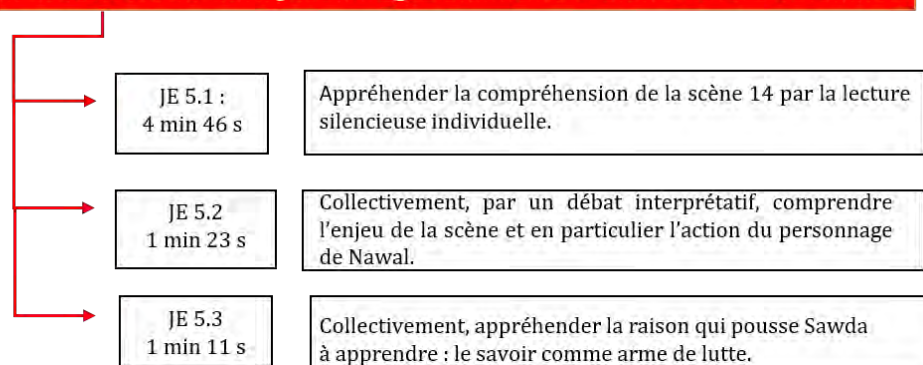
P1J4 : analyser la confrontation de deux discours, en déduire la fonction de chacun des personnages

Niveau intermédiaire
MésO - micros :
jeux élémentaires



P1J5 : appréhender le discours de deux personnages comme révélateurs de leur évolution

Niveau intermédiaire
MésO - micros



P3J6 :élaborer l'argument, l'exemple comme éléments constitutifs d'une argumentation

Niveau intermédiaire Més0 - micro	JE 6.1 1 min 26 s	Explicitation collective de la consigne, comprendre et reformuler ce qui est demandé.
	JE 6.2 6 min 5 s	Elaborer individuellement par écrit un argument.
	JE 6.3 2 min 33 s	Echanger collectivement sur les arguments donnés par les élèves.
	JE 6.4 53 s	Elaborer une contre-argumentation : réorientation de l'échange, par ses questions E1 incite les élèves à réfléchir sur l'importance des écrits pour dénoncer.
	JE 6.5 30 s	Collectivement contextualiser l'intrigue de la pièce par le repérage d'indices.
	JE 6.6 19 s	Comprendre collectivement les raisons qui ont conduit W Mouawad à l'exil.
	JE 6.7 1 min 17 s	Utiliser individuellement la pièce de théâtre étudiée comme ex. de l'importance des mots contre l'oubli .
	JE 6.8 40 s	Utiliser individuellement d'autres exemples pour élaborer une argumentation, présentation par E1 d'œuvres qu'elle a apportées.
	JE 6.9 2 min 1 s	Collectivement débattre oralement de : « est-ce la même chose de raconter ce qu'on a vécu.

P2J7 : comprendre le parallélisme comme procédé révélateur des personnages

Niveau intermédiaire Més0 - micro	JE 7.1 3 min.29 s	Appréhender la compréhension d'un extrait de la scène 16 puis du début de la scène 17 par la lecture à haute voix.
	JE 7.2 2 min 6 s	Collectivement, comprendre les enjeux des extraits étudiés par un débat interprétatif qui permet de construire le sens du texte.
	JE 7.3 2 min 53 s	Par un échange de questions-réponses, comprendre l'implicite du discours du médecin.
	JE 7.4 3 min.53 s	Institutionnalisation du message véhiculé dans l'extrait lu et proposition d'un argument : les mots peuvent dénoncer.
	JE 7.5 1 min.27 s	Appréhender la compréhension de la scène 17 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix.

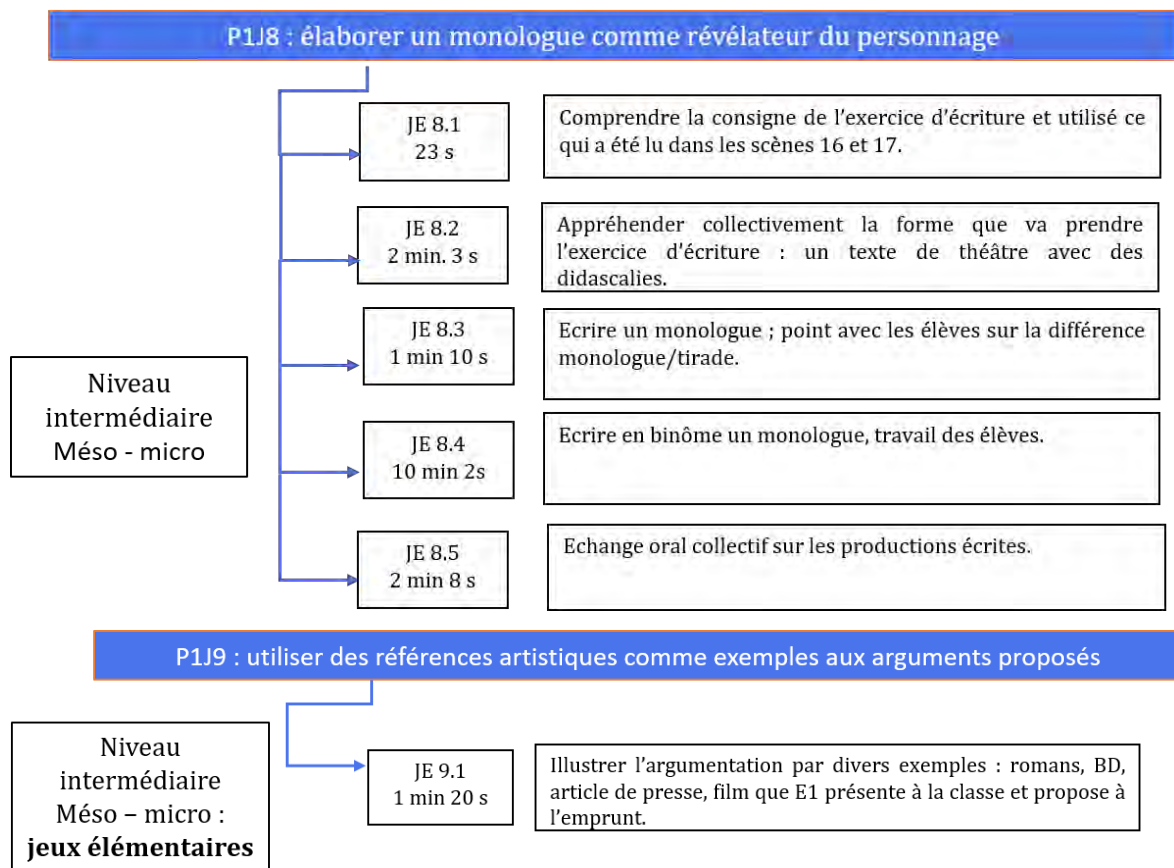


Figure 16 : découpage des jeux didactiques du moment observé dans la classe de E 1 en jeux élémentaires, avec leur durée et leur enjeu local de savoir. Les couleurs renvoient aux phases didactiques correspondantes.

3.2 Identification des émotions dans les jeux élémentaires

L'analyse lexicale porte d'abord sur les extraits de textes d'*Incendies* (3.2.1) puis sur les interactions enseignante – élèves durant le temps d'observation (3.2.2) sur les entretiens (3.2.3). Nous nous attachons ensuite, en plus de l'analyse lexicale, à décrire, à partir des comportements, les émotions en classe, repérées à l'aide de la vidéo (3.2.4) et des indicateurs empruntés à Darwin, James et Damasio. L'utilisation de ces deux niveaux d'identification des émotions sert l'analyse des jeux didactiques (4).

3.2.1 Identification, à partir de l'analyse lexicale, des émotions dans les textes lus et étudiés en classe

Identification des émotions dans les scènes étudiées

Dans la partie théorique, nous avons souligné l'importance de la mimesis et de la catharsis, qui, pour fonctionner, proposent au lecteur/spectateur des personnages ou des situations provoquant une certaine identification. L'analyse permettra d'identifier des

émotions et de vérifier que cette pièce contemporaine relève bien du registre tragique classique.

Nous présentons dans le Tableau 13 le résultat de l'analyse lexicale des émotions dans les scènes de théâtre étudiées. Ce tableau comme les suivants (14 et 15) sont des extraits de ceux proposés en annexes [4.2](#) et [4.3](#).

Nous avons ainsi listé dans le Tableau 13 les jeux élémentaires dans lesquels apparaissaient des émotions identifiées lexicalement ainsi que les scènes correspondantes, puis nous avons indiqué le nombre de leurs occurrences.

		Émotions (analyse lexicale des scènes de théâtre étudiées en classe)																
JE (Sc. étudiées)	Émotions	Occurrences																
	Émotions primaires	Peur		Colère						tristesse								
	Émotions Secondaires et combinées	Terreur	Crainte	rage	Contrariété	agressivité	Mépris	Etonnement	Chagrin	Songerie	remords	Désappoint.	Optimisme	Amour	Confiance			
JE 3.2 (S.12)				1			4							3	1			
JE 4.1 (S.13)		3	1	5				1	1	3	1				3			
JE 5.1 (S.14)			1	1	3	10		4		2								
JE 7.2 (S.16)		1		4				2										
JE 7.7 (S.17)		1		3				1	2	2		1	2			3		
Total		1	4	1	4	11	3	10	4	8	3	7	1	1	2	3	4	3

Tableau 13 : les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe [4.2](#)

Le Tableau 14 quant à lui présente des informations équivalentes établies cette fois à partir des signes de ponctuation qui renforcent les émotions dans le texte mais qui ne sont pas des mots ou expressions.

		Émotions (analyse de la ponctuation des scènes de théâtre étudiées en classe)															
JE (Sc. étudiées)	Émotions	Occurrences															
	Émotions primaires	Peur		Colère				tristesse									
	Émotions secondaires et combinées	Terreur	Crainte	rage	Contrariété	agressivité	Mépris	Etonnement		Chagrin	Songerie	remords	Désappoint.	Optimisme	Amour	Confiance	
JE 3.2 (S.12)				5				1									
JE 4.1 (S.13)									4	3	1						
JE 5.1 (S.14)					5	17		4									
JE 7.2 (S.16)																	
JE 7.7 (S.17)										2		3	1				
Total				5	5	17	1	8	5	1	3	1					

Tableau 14 : , les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe 4.2

Commentaires des résultats

Comme nous pouvons voir dans Tableau 15, nous avons 115 présences d'émotions (repérées dans le lexique et la ponctuation) dans les extraits étudiés par E 1.

		Émotions (analyse lexicale + de la ponctuation des scènes de théâtre étudiées en classe)																
JE (Sc. étudiées)	Émotions	Occurrences																
	Émotions primaires	Peur		Colère				tristesse										
	Émotions secondaires	Terreur	Crainte	rage	Contrariété	agressivité	Mépris	Etonnement		Chagrin	Songerie	remords	Désappoint.	Optimisme	Amour	Confiance		
JE 3.2 (S.12)				6			5						3	1				
JE 4.1 (S.13)		3	1	5				5	1	6	1				3			
JE 5.1 (S.14)			1	1	8	27		8		2								
JE 7.2 (S.16)		1		4				2										
JE 7.7 (S.17)		1		3				1	2	4		4	3			3		
Total		1	4	1	4	16	8	27	5	16	3	12	1	4	3	3	4	3

Tableau 15 : les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation et de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe [4.2](#)

Les émotions présentes dans les scènes étudiées extraites de la pièce *Incendies* qui ont été supports de l'observation du travail de E1 sont, par ordre décroissant d'importance : l'agressivité (27 occurrences) ; la rage et l'étonnement (16 occurrences chacune) ; le chagrin (12 occurrences) ; la contrariété (8 occurrences) ; le mépris (5 occurrences) ; la terreur, la colère, le remords, l'amour (4 occurrences chacune) ; la tristesse (3 occurrences) ; la confiance, le désappointement l'optimisme (3 occurrences chacune) ; la songerie, la crainte et la peur (1 occurrence chacune.). Que l'agressivité et la rage soient présentes dans un texte tragique est logique dans la mesure où c'est bien ce que les Grecs appelaient *l'hubris*, une sorte de force faite de démesure qui pousse à des excès de violence, dont la colère, la rage peuvent être des composantes, qui est à l'origine du destin tragique des personnages (colère contre la famille qui ne protège pas les enfants, contre les horreurs d'une guerre fratricide...) sans oublier la souffrance omniprésente qui explique la présence d'émotions telles la tristesse et émotions associées dont le chagrin . Nous trouvons aussi à un degré moindre mais avec une réelle importance l'amour (4 occurrences) d'une mère pour ses enfants. L'amour est toujours présent dans les tragédies sous diverses formes (amour passionnel, amour maternel, paternel, filial, l'amour du pouvoir...), il se décline à l'infini ; il est souvent un moteur de la violence. Ce repérage confirme que ce texte contemporain de Mouawad emprunte à la tragédie. En effet, nous nous référons à la définition de la tragédie classique donnée par Biet, l'auteur précise qu'elle est « *une pièce de théâtre [...] dont le sujet est le plus souvent emprunté à la Fable (la mythologie) ou à l'Histoire [...] dont le but revendiqué est d'exciter la terreur et la pitié mais aussi la compassion, l'admiration, la tristesse, l'indignation, l'étonnement voire parfois la colère, par le spectacle des passions humaines et des catastrophes qui en sont la fatale conséquence*» (2010, p. 67). Ce repérage lexical des émotions dans les scènes étudiées met en évidence des émotions inhérentes à la tragédie, à savoir la colère des personnages mais aussi leur compassion face au destin de d'autres personnages.

3.2.2 Identification et analyse des émotions dans les interactions enseignante et élèves¹⁶ à propos des textes étudiés

¹⁶ Comme indiqué p 24, nous rappelons qu'il s'agit des interactions transcrites élèves -enseignante en classe

Identification des émotions exprimées dans les interactions en classe

Le tableau ci-dessous (Tableau 16) recense dans chaque jeu élémentaire les émotions exprimées lors des interactions en classe à partir de leurs transcriptions. Nous avons repris la même méthode que celle explicitée au point [3.2.1](#).

Jeux élémentaires	Vocabulaire signifiant les émotions et leurs occurrences	
	E 1	Elèves.
P2-JE 4.5	Peur x 1	Peur x 1
P2-JE 5.4	Rage X 1	
P3-JE 6.1	Rage x 4	
P3-JE 6.3	Rage x 2 :	Agressivité x 2 Rage x 4 :
P3-JE 6.4	Rage x 1	
P3-JE 6.7	Rage x 2	
P3-JE 7.4	Colère x 1 Agressivité x 1 Rage x 3	Rage x 1
P3-JE 7.6	Agressivité x 3	
P 1-JE 8.6		Dégoût x1 Peur x 3

Tableau 16: repérage des JE (et des phases didactiques correspondantes) dans lesquels des émotions sont présentes dans la transcription des interactions en classe avec E1

Commentaires des résultats

Les émotions présentes dans le vocabulaire utilisé par l'enseignante comme dans celui des élèves se rattachent toutes, pour la plupart, à la colère (et émotions associées). La colère peut s'exprimer par de l'agressivité et de la rage. La peur souvent présente dans les textes tragiques s'explique par l'appréhension des personnages face aux événements vécus ou anticipés. Par exemple la scène 13 relate un dialogue d'un personnage : Sawda qui décrit la guerre et ses conséquences : la vie dans des camps, lorsque les élèves expliquent cet extrait un élève mentionne que le rouge de la couverture du livre symbolise la peur. Nous trouvons une occurrence du dégoût, émotion qui n'est pas directement liée au texte mais qui témoigne d'une réaction d'élève alors qu'elle écoute lu par un camarade, le destin d'un personnage (le fils de Nawal) tel qu'il l'a imaginé dans son écrit d'invention. Dans les interactions, dans l'expression de E1, la rage domine (13 occurrences), l'agressivité (4 occurrences) ; la peur et la colère (une occurrence chacune). Chez les élèves, les émotions verbalisées pendant le temps de l'observation sont de même

nature mais avec des occurrences plus faibles. La rage n'a que 5 occurrences, l'agressivité, 2 occurrences et 4 pour la peur. Peut-être pouvons supposer qu'elles sont un écho atténué de celles exprimées et verbalisées par E1.

Nous pouvons souligner que les émotions verbalisées lors des interactions font écho à celles relevées dans les textes d'*Incendies*.

Ces premières remarques restent succinctes, l'analyse des émotions en lien avec le savoir en jeu sera à affiner lors de l'étude plus précise des jeux didactiques. Il s'agira alors d'explicitier si cette analyse lexicale renvoie bien à une émotion personnelle de l'élève, de l'enseignante, ou si ce sont des reprises de termes des scènes travaillées, ou encore si elles sont des explications données à un passage, à un personnage sans pour autant être ressenties par l'élève (ou l'enseignante).

Les émotions apparaissent par ordre décroissant dans les différentes phases didactiques comme suit : 24 occurrences dont 17 pour E1 et 7 pour les élèves pour la phase 3 (l'argumentation comme composante du monologue délibératif), phase qui correspond essentiellement à des écrits d'invention des élèves lesquels font suite à des lectures d'extraits d'*Incendies*. Nous avons 4 occurrences uniquement des élèves pour la phase 1 (comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif de l'évolution du personnage) et 3 pour la phase 2 (repérer et analyser les procédés d'écriture du parallélisme et de la mise en abyme). Là encore les premières conclusions qui demanderont d'être vérifiées après l'analyse des jeux didactiques indiquent que les émotions transparaissent beaucoup plus dans la phase qui permet une réelle expression personnelle, puisqu'il s'agissait pour les élèves d'imaginer le destin une tranche de vie (non présente dans la pièce) d'un des personnages. Elles sont moins présentes dans les deux phases d'étude systématique de la pièce à savoir P1 et P2.

3.2.3 Identification et analyse lexicale des entretiens de E1 et des élèves

Identification des émotions dans les divers entretiens avec E1 et les élèves

Le Tableau 17 reprend les émotions dont l'enseignante et les élèves font état à partir du questionnaire du chercheur. Ce tableau n'est là que pour lire avec une donnée supplémentaire les émotions déjà repérées dans les interactions en classe. Il peut être éclairant de voir ce que les élèves expriment en termes d'émotions suite à l'enseignement des textes littéraires travaillés en classe. On pourra peut-être définir si les émotions

verbalisées sont uniquement des reprises d'émotions présentes dans les textes et associées à ce qui se passe dans la pièce ou s'il s'agit d'émotions manifestées par la compréhension du texte ou par l'identification à un personnage, à une situation. Par exemple, lors de l'entretien un élève manifeste explicitement une évolution ressentie à l'égard d'un personnage au fur et à mesure qu'il comprend, à la lecture (et l'étude) de la pièce ce qui a amené ce personnage à agir comme il le fait. Ce qui s'exprime lors des entretiens peut donc conforter ou interroger des interprétations didactiques du chercheur.

Émotions		E 1		Entretien <i>post</i> Élèves
		Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>	
Primaires	Secondaires et combinées	Occurrences		
	Terreur	X 3	X 1	
Colère		X 3		X 7
	Rage	X 2	X 1	
Surprise				X 1
	Étonnement			X 3
Tristesse		X 1		X 3
	Chagrin	X 2		
Dégoût		X 1		

Tableau 17 : repérage des émotions présentes dans les analyses lexicales des entretiens de E 1 et des élèves

Commentaires des résultats

Nous reprenons les réponses à deux questions, une pour l'entretien *ante*, l'autre pour l'entretien *post* ([annexe 1.3](#)) concernant les émotions ressenties. Lors de l'entretien *anté* séance avec l'enseignante, les émotions associées à la colère dominent, elles expriment ce que l'enseignante a ressenti à la lecture des extraits étudiés en classe et plus généralement à la lecture de l'œuvre. On remarque que lorsqu'il lui est demandé ce qu'elle a ressenti à la lecture de ces extraits lors du temps d'observation en classe, les émotions sont quasi inexistantes.

L'entretien *post* séance avec les élèves laisse apparaître l'importance de la colère puis de l'étonnement et de la tristesse. La surprise et l'étonnement présents chez les élèves s'expliquent par le fait qu'ils découvrent la pièce (ce qui a été confirmé lors de l'entretien)

et qu'ils ne savent pas toujours ce qui motive les réactions de certains personnages comme en témoigne Sophie. « moi j'ai ressenti de l'étonnement quand Simon insulte sa mère, je trouve ça n'importe quoi », il est à noter que l'adolescente réagit avec ses propres normes, ses valeurs. Jonathan, qui lui a lu l'œuvre dans son intégralité, verbalise les émotions en remarquant lui-même une évolution : « au début j'éprouvais de la colère contre la mère, contre Simon, le fait qu'il ne veuille pas retrouver les traces de son passé et tout ça. [...] Après ça s'est plus transformé en étonnement voire en surprise, plus j'avais plus j'étais étonné en fait. Jusqu'à la situation finale qui m'a mis sur le c... quand même. J'étais très très étonné ».

3.2.4 Identification des émotions par le repérage des manifestations physiologiques lors des interactions en classe

Identification des manifestations physiologiques des émotions lors des interactions en classe

Dans un premier temps nous avons procédé à un repérage des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotion, comme en témoignent ces deux photos ci-dessous (Figure 17).



Figure 17 : deux extraits de captations des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotions lors des interactions en classe ; surprise (en entendant les explications données par sa camarade) à sur la photo de gauche (l'élève la plus à gauche) et étonnement (l'élève la plus à droite) sur la photo de droite. (Les élèves ont signé une autorisation permettant leur diffusion).

En visionnant attentivement les séances observées, nous relevons les réactions, les manifestations des élèves et nous indiquons sur le Tableau 18 l'émotion ainsi repérée.

Jeux élémentaires	Temporalité Tour de parole	Émotions	
		Primaires	Secondaires et combinées
P 2-JE 1.2	3 min 35 s 15- 20	Surprise	
P1-JE 2.2	5 min 38 39 -45		Étonnement
P2-JE 3.7	18 min 33 s 150-152	joie	
P2-JE5.2	33 min 48 s 219-220	Joie	
P3-JE6.3	45 min 49 s 266	joie	

Tableau 18 : le repérage des émotions par les manifestations physiologiques présentes dans la vidéo des interactions en classe de E1 (annexes 4.2 et 4.3)

Commentaires des résultats

Lors du cours observé, les manifestations physiologiques directement liées aux émotions sont peu nombreuses dans les vidéos du cours observé, (il était effectivement difficile de filmer tous les élèves) mais néanmoins intéressantes pour nos questions de recherche. Dans un premier temps (JE 2.1), une élève manifeste une réaction de surprise devant une interprétation d'une camarade sur l'extrait travaillé (photographie de gauche, (Figure 17). Cette manifestation visible à la vidéo s'accompagne d'une réaction de la part de l'élève qui se met à expliquer quelque chose à sa camarade. Cette explication se fait en aparté car l'enseignante est sur une autre activité. Une fois cet aparté achevé, les deux élèves font ce qui est proposé par l'enseignante.

Les manifestations d'étonnement visibles également sur la vidéo nous intéressent. La première (JE 2.1) est liée à la réaction d'une élève (photographie de droite, Figure 17) qui demande une explication car elle ne comprend pas le procédé de mise en abyme (dont elle ne connaît pas le nom). Dans le JE 3.7, les rires accompagnent des listes de procédés données par les élèves et qui ne sont pas ceux attendus par E1. Dans le JE 5.2, nous repérons une émotion (joie traduite par un rire puis une verbalisation) qui renvoie à un élève qui avoue à haute voix avoir compris ce dont il s'agissait dans le texte ; cela ne concerne qu'un élève et ses camarades proches mais ce qui a été compris ne sera pas repris par E1. Le dernier jeu concerné (JE 6.3) est un travail réussi et conséquent d'un

élève qui le partage à haute voix à l'ensemble de la classe. Les rires semblent être la traduction d'une certaine admiration.

Les manifestations physiologiques ne seront donc prises en compte que lorsqu'elles sont directement liées à des savoirs travaillés en classe par l'enseignante, par les interactions entre élèves et lorsque ce qui se dit est audible et peut donc être analysé. Cette précision permet de comprendre que nous ne retenons pas les manifestations physiologiques identifiées des jeux élémentaires 1.2 et 5.2 dans la mesure où elles semblent associées à une compréhension individuelle, chuchotée à un ou deux camarades (donc peu audible voire inaudible) relative à des éléments non repris par l'enseignante et / ou le reste des élèves.

3.2.5 Identification des émotions pendant l'analyse des jeux didactiques

Le tableau ci-dessous recense une émotion, la confiance, liée à la gestion de la classe par l'enseignante, émotion que nous n'avions pas retenue dans un premier temps. En effet même si elle était visible à la vidéo (sourire) ou audible (par les encouragements verbalisés) et donc transcrite, elle ne nous semblait pas avoir un lien avec l'étude des savoirs. Ce n'est que lors de l'étude des jeux didactiques que nous avons repéré que cette émotion avait à voir avec l'avancée du savoir dans la classe et que nous avons choisi d'y porter une plus grande attention. Le tableau ci-dessous nous permet de voir où elle apparaît, à quelle fréquence et quelle en est l'incidence.

Emotion	J E	Gestuelle	Verbal de E1 ou élève	Incidence(s) sur l'avancée des savoirs
Confiance	2.2	Sourire	E1 : adresse directe à une élève « pourquoi tu trouves ça bizarre ».	Verbalisation par l'élève (M) de son incompréhension. Dévolution par E1 de l'interprétation.
	2.3	Sourire	E1 : adresse à un élève « vas-y , si c'est intéressant »	L'élève (J) réfléchit avant de proposer une interprétation personnelle de la fonction de la mise en abyme.
	3.1		E1 : adresse directe à un élève (C) distrait, elle lui pose une question sur le texte	L'élève (C) d'abord surpris, se reprend et répond partiellement à la question posée.
	3.4		E1 : valorisation des interventions des élèves « d'accord c'est super intéressant » ; « c'est intéressant » ; « c'est vrai ».	Les élèves (J, X1 et X2) cherchent des réponses aux questions posées par E1. Ils donnent leurs interprétations des procédés d'écriture utilisés par l'auteur.
	3.6		E1 : adresse directe à un élève distrait qu'elle interroge nommément	Réponses de plus en plus construites de l'élève (L)
	5.2		E1 : adresse directe à un élève (endormi et qu'elle a réveillé, question sur le texte.	Réponses de plus en plus construites de l'élève (E)
	6.4		Elève : (E) reprend la parole de lui-même à plusieurs reprises	L'élève (E) prend un point de vue différent de son enseignante et le verbalise
	8.2		Elève : (M) interrompt E1 pour interroger sur le genre littéraire support de l'exercice Elle questionne ensuite la crédibilité de la consigne (faire parler un enfant de 4 ans)	E1 propose plus rapidement le genre (un texte de théâtre) et précise que le texte peut permettre de faire vieillir l'enfant (précision à apporter dans la didascalie)
	8.3		Elèves : (J) propose que le texte soit écrit en tirades. Réaction de M ! monologue non théâtral	Intervention qui permet à E1 de préciser la différence entre tirade et monologue qui est la forme du texte attendu

Tableau 19 : émotion apparue lors de l'avancée des savoirs en classe, JE dans lesquels elle apparaît, qui en est à l'origine et son incidence sur l'avancée des savoirs.

Commentaires des résultats

L'émotion repérée est toujours la confiance, elle apparaît dans 9 JE, et ce tout au long du cours observé. Nous indiquons quand elle se manifeste en pointant ce qui la fait apparaître. S'il est difficile de dire qu'elle favorise l'avancée des savoirs, nous pouvons au moins vérifier qu'elle engage les élèves, et pas toujours les mêmes, dans l'étude, elle permet, nous semble-t-il, leur implication.

Nous allons maintenant analyser un à un ces jeux élémentaires sur le plan didactique, en mobilisant aussi les émotions déjà identifiées avec des outils qui vont nous permettre d'examiner leur rôle potentiel dans l'avancée des savoirs dans la classe.

3.2.6 Bilan des émotions dans les jeux élémentaires

Les tableaux 20 et 21 récapitulent ces informations et pointent les jeux élémentaires dans lesquels sont repérées des émotions. Ces derniers sont au nombre de 11 et sont surlignés en magenta dans ce tableau. Quant aux jeux surlignés en bleu, ce sont des JE dans lesquels l'enseignante lit les extraits étudiés en classe, ils nous sont bien sûr utiles pour comprendre ce qui se passe en classe, notamment en se référant aux émotions qu'ils véhiculent, leur analyse permettra de voir si les émotions repérées sont présentes lors des échanges en classe.

Jeux élémentaires	Total occurrences des émotions	Scènes de théâtre étudiées				Analyse lexicale des interactions en classe et occurrences				Manifestations physiologiques et occurrences	
		Analyse lexicale des émotions et occurrences		Ponctuation liée aux émotions et occurrences		E1		Élèves		Elèves	
		Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées
P2-JE 1.2	1										Surprise x 1
P2-JE 2.2	1										Etonnement x 1
P2-JE 3.2	8		Optimisme x 3 ; amour x 4		Mépris x 1						
P2-JE 3.7	1									Joie x 1	
P2-JE 4.1	19	Colère x 1 ; tristesse x 1 ;	Terreur x 3 ; rage x 5 étonnement x 1 ; chagrin x 1 ; songerie. x 1 ; amour x 2		Etonnement x 4						
P2-JE 4.5	2				Peur x 1		Peur x 1				
P2-JE 5.1	48		Crainte x 1 ; rage x 1 ; contrariété x 3 ; agressivité x 10 ; mépris x 1 ; étonnement x 4 ; chagrin x 2	Contrariété x 5 ; agressivité. x 17 ; étonnement x 4 ;							
P2 JE 5.2	2									Joie x 2	
P2-JE 5.4	1					Rage x 1					
P3-JE 6.1	4					Rage x 4					
P3-JE 6.3	9					Rage x 2			Agressivité x 2 ; rage x 4	Joie x 1	
P3-JE 6.4	1					Rage x 1					
P3 JE 6.7	2					Rage x 2					
P3- JE 7.2	11		Terreur x 1 ; rage x 4 ; étonnement. x 2	Chagrin x 2 ; remords x 2							
P3-JE 7.4	6					Colère x 1	Agressivité. x 1 ; rage x 3		Rage x 1		
P3-je 7.6	3						Agressivité. x 3				
P3-JE 7.7	15	Peur x 1 ; tristesse x 2 ;	colère x 2 ; étonnement x 1 ; chagrin x 2 ; remords x 1 ; désappointement x 2 ; confiance x 3	Désappointement x 1							
P1-JE 8.6	4							Dégoût x 1 ; peur x 3			

Tableau 20 : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes. En bleu les lectures des extraits (en jaune les émotions primaires pour une meilleure lisibilité du tableau)

Nous remarquons (Tableau 20) que ces 11 jeux élémentaires sont répartis de la façon suivante : un seul (JE 8.6) appartient à la phase 1 ; 4 JE appartiennent à la phase 2 ; 6 JE sont dans la phase 3.

Jeu élémentaire	Phase didactique d'appartenance	Enjeu élémentaire de savoir	Emotion repérée dans les interactions E1 – élèves	
			Dans les échanges verbaux	Dans des manifestations physiologiques
P2 JE 2.2	Repérer, analyser le parallélisme et la mise en abyme comme procédés d'écriture et leur signification dans l'œuvre étudiée	Repérer et comprendre collectivement la localisation de la scène et la fonction du lieu.		Etonnement
P2 JE 3.7		Nommer et comprendre collectivement le procédé stylistique du parallélisme.		Joie
P2 JE 4.5		Interpréter collectivement l'expression « le loup rouge ».	Peur	
P2 JE 5.4		Institutionnalisation des échanges avec les élèves de la signification du message de la scène 14 par E1.	Rage	
P3 JE 6.1	Appréhender et expérimenter l'argumentation en élaborant un monologue délibératif	Rédaction d'un argument : explicitation par E1 de la consigne donnée pour un écrit d'invention individuel.	Rage	
P3 JE 6.3		Echanger collectivement sur les arguments donnés par les élèves (lecture de leur écrit).	Rage ; agressivité	joie
P3 JE 6.4		Elaborer collectivement à l'oral une contre-argumentation.	Rage	
P3 JE 6.7		Utiliser l'œuvre lue comme exemple dans un écrit argumentatif : apport de E1.	Rage	
P3 JE 7.4		Comprendre, par un cours dialogué, l'implicite du discours du médecin.	Colère ; agressivité ; rage	
P3 JE 7.6		Comprendre et restituer le message de la scène 17 : institutionnalisation collective suite aux échanges.	Agressivité	
P1 JE 8.6	Comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage	Echanger collectivement à l'oral sur ce qui a été écrit en binôme : le destin du personnage depuis son abandon à l'orphelinat.	Dégoût ; peur	

Tableau 21 : Jeux élémentaires à analyser, phase didactique à laquelle ils appartiennent, enjeu de savoir élémentaire travaillé et émotions présentes.

Six des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont identifiées ont des enjeux élémentaires de savoir liés à des activités d'écriture d'invention qui prennent appui sur les extraits étudiés ou sur le message véhiculé par l'auteur quant à la fonction du théâtre (JE 6.1 ; 6.3 ; 6.4 ; 6.7 et 8.6). Les autres jeux élémentaires ont des enjeux élémentaires liés à la compréhension des extraits des scènes étudiées en classe (JE 2.1 ; 3.7 ; 4.5 ; 5.4 ; 7.4 et 7.6).

Pour ce qui est des émotions dans ces jeux élémentaires nous retrouvons en majorité la rage dans six de ces JE, la peur dans 2 JE, l'agressivité, l'étonnement et la joie dans 3 JE différents. Dans trois des JE analysés, les émotions ont été repérées à la vidéo par des manifestations physiologiques, dans les autres JE, c'est par l'analyse lexicale des interactions élèves – enseignante en classe que les émotions ont été mises au jour.

En complément et en post analyse, le tableau suivant rend compte d'une émotion supplémentaire repérée par la gestuelle ou le verbal lors des interactions en classe et à propos de l'avancée des savoirs.

Nous ajouterons l'émotion repérée lors de l'analyse des jeux didactiques ce que nous avons souligné au point [3.2.5](#)

Nous allons maintenant analyser un à un ces jeux élémentaires sur le plan didactique, en mobilisant aussi les émotions déjà identifiées avec des outils qui vont nous permettre d'examiner le rôle potentiel des émotions dans l'avancée des savoirs dans la classe. Nous indiquerons également les émotions qui nous sont apparues lors des interactions en classe et que nous n'avons repérées que lors des analyses en pointant ce qui les a fait apparaître et en explicitant leur lien avec l'avancée du savoir dans la classe.

4. Analyse des jeux didactiques

4.1 Analyse du J D P2-J2

4.1.1 Éléments de contexte

Afin de mieux comprendre les enjeux de savoir au moment de l'observation, nous reprenons ce qui a été abordé en amont. Dans les séances précédentes non filmées, les élèves ont étudié la pièce jusqu'à la scène 10. L'ensemble de ce qui a été abordé durant la séquence a été schématisé (*Figure 11*). Dans la première séance, les élèves ont redéfini, à partir de leurs connaissances antérieures complétées par l'enseignante, les grandes caractéristiques de la tragédie. Ils ont visionné une vidéo qui leur a permis d'entendre W. Mouawad donner des éléments biographiques et la conception qu'il se fait de son travail d'auteur de théâtre, ces éléments leur permettant de mieux comprendre l'œuvre. Ils ont ensuite fait état de ce qu'ils connaissaient de ce genre théâtral qu'est la tragédie classique. Dans la seconde séance, ils ont étudié la scène d'exposition ce qui leur a permis de repérer des éléments de l'intrigue, les personnages importants de la pièce : Nawal, la mère des deux personnages en présence à savoir Jeanne et Simon et le notaire. Dans cette première scène, le notaire donne aux enfants de Nawal deux lettres une pour leur frère aîné (dont ils découvrent alors l'existence) et l'autre pour leur père (qu'ils ne connaissent pas). L'enseignante demande alors aux élèves d'émettre des hypothèses de lecture quant à la suite de l'intrigue. Les élèves définissent également la fonction de la scène d'exposition. Lors de la troisième séance, une étude a été conduite afin d'analyser les caractéristiques et la fonction d'un personnage (le notaire, E Lebel, scène 1) dans la construction de la pièce puis un même travail a été demandé aux élèves (lequel a été ensuite corrigé collectivement) sur les jumeaux : Jeanne et Simon (scène 3).

La séance quatre a surtout été centrée sur la notion d'intertextualité, il s'agissait pour l'enseignante de montrer qu'un texte fait référence à d'autres textes, à un genre auquel il emprunte tout en étant différent. En étudiant en parallèle un extrait de *Roméo et Juliette* de Shakespeare, l'enseignante a pour intention d'aborder le thème des amants maudits (ainsi les élèves peuvent retrouver un thème qui a parcouru la littérature), ce qui peut déjà induire des hypothèses de lecture. Ils peuvent ainsi commencer à aborder les

caractéristiques du registre tragique (des scènes 4 à 9) ce qui sera complété au fil de l'étude de l'œuvre.

Durant le temps d'observation, nous avons relevé que l'enseignante poursuit trois enjeux principaux de savoir :

- repérer, analyser le parallélisme et la mise en abyme comme procédés d'écriture et leur signification dans l'œuvre étudiée.
- Comprendre la parole au théâtre comme une composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage.
- Appréhender et expérimenter l'argument et le monologue à l'écrit.

Le premier jeu P1J1 concerne le rappel des hypothèses de lecture relatives aux éléments de l'intrigue relevés dans les cours précédents, notamment les liens entre les différents personnages (*Figure 15*).

Dans ce jeu didactique P2J2, ce qui est au cœur de l'enseignement est le repérage, la nominalisation d'un procédé d'écriture et l'effet produit (phase 2). Ce savoir est préconisé dans le référentiel de la classe (première baccalauréat professionnel¹⁷) dont l'objectif général est analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux ; développer sa culture littéraire et son esprit critique. Cet objectif est ensuite décliné en sous objectifs dont : devenir un lecteur actif et critique. Ce qui est plus particulièrement enseigné dans ce jeu didactique est l'analyse du personnage central de la pièce. Les élèves sont amenés à mettre au jour les caractéristiques d'un personnage, il leur faut lire l'explicite, décrypter l'implicite pour comprendre le rôle du personnage. Dans ce jeu, il s'agit aussi de voir que la présence des deux temporalités mentionnées (*Figure 9*) éclaire ce personnage. Le savoir de ce jeu didactique se retrouve dans le référentiel de la classe, il est en effet précisé que les élèves doivent « *analyser la dimension symbolique d'un personnage* ».

4.1.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2

P2 J2 se compose de 4 jeux élémentaires, il fait suite à un rappel collectif de ce qui avait été étudié la semaine d'avant. Pendant 2 min. 45, l'enseignante fait récapituler aux élèves où ils en étaient des hypothèses de lecture formulées la semaine d'avant.

¹⁷ Le référentiel de la classe est disponible à l'adresse suivante : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bac-pro-da-MG1Dec2017.pdf

Dans le jeu didactique précédent, elle reprend avec eux (par des questions fermées) l'arbre généalogique de la famille qu'elle écrit au tableau. Elle permet de revenir sur les éléments de l'intrigue : la recherche du père et du fils ; l'importance de la grand-mère Nazira, laquelle a fait promettre à Nawal d'apprendre à lire et à écrire et donc de quitter le village et de revenir lorsqu'elle saura écrire son nom sur sa tombe. Nous avons choisi de ne pas détailler plus avant ce jeu didactique dans la mesure où celui-ci n'entre pas directement dans l'étude de textes mais qu'il est un rappel de ce qui a été fait au cours précédent.

P2 JD2	Mettre en évidence par un cours dialogué la fonction de la mise en abyme dans la scène 11, justifier l'effet produit
JE 2.1 1 min. 12 s	Collectivement repérer le nom du nouveau personnage de la scène et préciser son lien avec Nawal
JE 2.2 27 s	Repérer collectivement la localisation de la scène et comprendre la fonction du lieu
JE2.3 2 min. 27 s	Collectivement nommer le procédé d'écriture de mise en abyme et en donner l'effet produit
JE 2.4 2 min. 25 S	Par un apport de E1, rappeler l'étymologie du mot theatron et comprendre en quoi l'auteur reprend cette étymologie dans sa conception du théâtre

Tableau 22 : présentation du jeu didactique 2, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Ce jeu didactique relève du savoir à enseigner suivant : repérer identifier et apprécier un procédé d'écriture particulier (ici la mise en abyme). Le savoir enseigné par l'enseignante est de repérer la localisation de la scène et de comprendre la fonction du lieu.

Narration et analyse du JE 2.1

<p>26- (4 min. 25) Enseignante : Enterrement de Nawal et Silence. Alors qu'est-ce qui se passe ? Il y a un nouveau personnage. Quel est ce personnage ?</p> <p>27-Elève : Antoine.</p> <p>28- enseignante : Antoine. Antoine, il s'appelle comment ? Cherchez son nom.</p> <p>29-Elève : Antoine Ducharme</p> <p>30-Enseignante : Antoine Ducharme. Antoine Ducharme. (En souriant) Oh, très élégant. Ça lui donne du charme. (Inaudible) d'avoir un autre destin. Bref, en tous cas, Antoine Ducharme. Qui est Antoine Ducharme ? (S'adressant à un élève en souriant) oui ?</p> <p>31-Elève : C'est un ancien infirmier.</p> <p>32-Enseignante : C'est un ancien infirmier. Il est infirmier de qui ?</p> <p>33-Elève : De Nawal.</p> <p>34-Enseignante : De Nawal. Qu'est-ce qu'il donne à Jeanne ?</p> <p>35-Elève : Des enregistrements qu'il a faits pendant cinq ans. Quand il sortait de la chambre...</p> <p>36-Enseignante : Quand il sortait de la chambre du coup, il mettait effectivement un enregistreur et il enregistrerait tout ce que disait Nawal. Est-ce qu'il sait ce que dit Nawal ? Non, il n'a pas écouté. Est-ce qu'on sait ce que dit Nawal ?</p> <p>37-Elève : Toujours pas.</p> <p>38-Enseignante : toujours pas. D'accord. (5 min. 32)</p>
--

Extrait 5 : Jeu élémentaire 2.1, collectivement repérer le nom du nouveau personnage de la scène et préciser son lien avec Nawal. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.

Narration didactique

Alors que les élèves ont lu les scènes 10 dont le titre est « *Enterrement de Nawal* » et 11 « *Silence* », à partir d'un cours dialogué, et plus précisément en répondant aux questions posées par l'enseignante, ils donnent des indications sur le nom du personnage, Antoine qui apparaît dans cette scène, (tdp 26), sur son métier, infirmier et son lien avec le personnage central de la pièce, il est l'infirmier de Nawal (tdp 30 à 33). E1 interroge ensuite les élèves afin qu'ils verbalisent ce que fait ce personnage dans la scène 11 (en gras tdp 34) à savoir remettre des cassettes à la fille de Nawal. Il s'agit des enregistrements de Nawal, alors qu'elle était, durant cinq années, dans une chambre d'hôpital. (Les élèves ont lu la pièce jusqu'à la scène 11 incluse, ils connaissent ces éléments). E1 donne des précisions : ces enregistrements ont été faits alors que l'infirmier n'était pas dans la chambre et celui-ci ne les a pas écoutés (tdp 36). L'enseignante interroge les élèves en tant que lecteurs (tdp 36) sur les propos contenus dans les enregistrements, un élève répond qu'ils ne sont toujours pas connus. E1 reprend cette réponse qui clôt ce jeu élémentaire.

Analyse

E1 introduit dans le milieu le fait qu'apparaît un nouveau personnage (tdp 26). Elle dirige l'étude par ses questions fermées (en gras dans le texte), les élèves en réponse introduisent dans le milieu les caractéristiques de ce nouveau personnage de la pièce, ils donnent son nom et son rôle dans l'intrigue (tdp 29, 31, 33 etc.). Les questions posées permettent à l'enseignante de vérifier la compréhension de cette lecture, faite hors la classe, elle s'assure que les élèves ont saisi qui est ce personnage et ce qu'il fait.

La topogénèse est partagée ce qui témoigne d'un engagement des élèves dans l'échange, même si celui-ci est dirigé par l'enseignante qui en garde la maîtrise par des questions fermées.

La chronogénèse est rapide, dans la mesure où les élèves, qui ont déjà lu les scènes précédentes, trouvent immédiatement les réponses aux questions posées. A ce stade de l'étude, le savoir est purement factuel, en relation avec l'intrigue : Antoine, l'ancien infirmier de Nawal donne des enregistrements à Jeanne, sa fille. Nous pouvons souligner qu'à ce moment de l'étude du texte, E1 ne demande pas d'interpréter ce qui se passe. Elle n'interroge pas les élèves pour vérifier s'ils ont compris que cette rencontre signale que

Jeanne, la fille de Nawal, accepte de remonter le passé de sa mère pour comprendre ce qui lui est arrivé.

Narration et analyse du JE 2.2

38 - 5 min. 32 s Alors **moi il y a quelque chose qui m'intéresse pour la séance d'aujourd'hui. Où se passe la scène 11 ?**

39- Elève : **Dans un théâtre.** (*L'élève a une moue d'étonnement*)

40- Enseignante (*regardant en souriant l'élève qui fait la moue*) : **Dans un théâtre.** Ça, c'est bizarre. **Pourquoi, tu trouves ça bizarre Marion ?** (*Tout en parlant, elle se rapproche de l'élève*).

41- Marion : **Je comprends pas pourquoi Antoine, il est dans un théâtre** (*tout en disant cela elle cherche dans son livre quelque chose*).

42- Autre élève : Il a arrêté de travailler.

43- Enseignante : **Alors c'est vrai que l'explication qu'il donne, c'est un nouveau travail** pour lui. Il ne travaille plus à l'hôpital. Il travaille dans un théâtre. **5min. 58**

Extrait 6 : Jeu élémentaire 2.2, repérer collectivement la localisation de la scène et comprendre la fonction du lieu. . En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.

Narration didactique

E1, avant même d'interroger les élèves, marque, par les éléments de modalisation « moi » et « m' » qu'il va y avoir un élément important qui va être étudié dans le cours. Elle demande à la classe « où se passe la scène 11 » (en gras dans le tdp 38), dans laquelle Antoine apparaît. En cherchant dans son livre, Marion répond avec une moue d'étonnement : « dans un théâtre » (tdp 39). E1 reprend cette réponse, souligne le caractère « bizarre » du lieu, et interroge Marion, à qui elle attribue d'autorité le même jugement sur cette localisation, sur les raisons de son étonnement. Celle-ci témoigne de son incompréhension (tdp 41). Une élève fournit une réponse partielle, complétée par E1 : Antoine n'est plus infirmier, il travaille maintenant dans un théâtre. Cet élément de réponse est repris par E1 ce qui clôt le jeu élémentaire.

Analyse

Dans le tdp 39 un élément est introduit dans la mésogenèse ; juste avant l'enseignante avait pris soin d'en souligner l'importance (en gras tdp 38). E1 définit ainsi les contours du jeu didactique, centré sur l'effet produit par le procédé de la mise en abyme et pour ce faire, dans ce jeu élémentaire, elle oriente les élèves sur le repérage de la localisation de la scène, par une question fermée, laquelle va permettre, nous le verrons dans le JE suivant, l'identification du procédé d'écriture.

La topogenèse est partagée, E1 par sa question fermée permet que le lieu de la scène soit donné, Marine par son interrogation amène la remarque d'une camarade sur le nouveau travail du personnage.

L'avancée du savoir se fait sur des éléments factuels : La scène se passe dans un théâtre, nouveau lieu de travail de l'ancien infirmier de Nawal.

Une élève fournit la réponse attendue tout en manifestant une émotion. Si la moue est assez facile à identifier sur la vidéo, les indicateurs de Mazzietti et Sander confirment que Marion ressent une émotion, l'étonnement, à ce moment-là. Si nous reprenons ces indicateurs nous avons pour chacun :

- L'évaluation de la pertinence de l'événement pour Marion : elle manifeste clairement son incompréhension.
- L'implication de Marion à l'événement : elle interroge E1 sur cette situation.
- L'évaluation du potentiel de maîtrise de Marion à s'adapter à l'événement : elle écoute les explications de E1 et de sa camarade, tout en cherchant dans le livre quelque chose.
- L'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux normes de référence de l'élève : elle reste attentive, suit du regard E1, elle sourit lorsqu'elle entend le nom du procédé s'empresse de noter le nom du procédé alors qu'il n'est pas écrit au tableau (cf. ce qui se passe lors du tdp 45 dans le JE 2.3).

Nous pouvons dire que l'émotion ressentie par cette élève a trouvé un prolongement dans son engagement personnel dans l'étude, nous le verrons dans l'analyse à venir de cet extrait.

Par son attitude bienveillante (le sourire, le questionnement), l'enseignante permet à Marion de verbaliser son incompréhension et elle lui signale par cette attitude qu'elle le prend en compte puisqu'elle lui pose une question (en gras dans le tdp 40). La dramatisation de l'étonnement de Marion, par l'enseignante, associée à la demande d'interprétation non explicite qu'elle effectue auprès d'elle (« *pourquoi tu trouves ça bizarre* », tdp 40) relève d'une tentative de dévolution, et peut-être d'une volonté de faire partager cette émotion individuelle en la transformant en émotion collective. Cette démarche qui prend appui sur l'émotion de Marion échoue.

Sur le plan topogénétique, E1, même si elle prend en compte les remarques des élèves, continue de diriger l'étude par ses questions (auxquelles les élèves répondent).

E1 fait le choix de poursuivre sur la compréhension d'éléments du texte : Antoine n'est plus infirmier, il travaille dans un théâtre, la réponse est donnée par une autre élève et reprise par E1. Aussi, le savoir continue à avancer rapidement mais uniquement sur le plan factuel.

Narration et analyse du JE 2.3

- 43- 5min. 58 s **Et qu'est-ce que ça nous fait, nous, de voir que finalement on se retrouve sur une scène de théâtre ?** (Marion arrête de chercher dans son livre, elle observe- et visiblement écoute- son enseignante).
- 44-Elève : On est **dans une pièce de théâtre, dans un théâtre.**
- 45-Enseignante : **Dans une pièce de théâtre, dans un théâtre. Comment ça s'appelle, ça ?** (Marion suit du regard E1) [...] Vous savez plus ? Une mise en abyme théâtrale. (Jonathan hoche la tête comme pour marquer que cela lui revient. Marion sourit, l'enseignante écrit cette expression au tableau ; seule Marion note, à cet instant le nom du procédé sur sa feuille de cours). **Mise en abyme théâtrale. Qu'est-ce que ça provoque comme effet ?** Essayez d'exploiter ça. Qu'est-ce que ça provoque comme effet de voir qu'il y a du théâtre dans le théâtre ? Pourquoi est-ce qu'un auteur...
- 46-Jonathan : On se sent tout de suite dans la vie réelle.
- 47-Enseignante : On se sent tout de suite dans la vie réelle.
- 48-Jonathan : Oui.
- 49-Enseignante (en souriant) : Explique-moi ce que tu veux dire.
- 50-Jonathan : Comment dire...On est à notre époque. Enfin. Le théâtre fait partie de la culture.
- 51-Enseignante : Oui.
- 52-Jonathan : Je ne sais pas comment expliquer.
- 53-Enseignante (en souriant) : Vas-y. Si, c'est intéressant.
- 54-Jonathan : Mais... (l'élève reste concentré, cherche ses mots). En gros, **il veut montrer que ce n'est pas quelque chose qui est à part. Ce qui fait que c'est dans le quotidien aussi.**
- 55-Enseignante : Que le théâtre, c'est le quotidien des personnages (Jonathan acquiesce de la tête), comme c'est le quotidien finalement de qui ?
- 56-Jonathan : De ceux qui y travaillent.
- 57-Enseignante : De ceux qui y travaillent et comme ceux aussi du lecteur, du spectateur. On retient ça. (L'enseignante écrit au tableau ce qu'elle dit. Théâtre = lieu où l'on regarde-contempler-voir. Les élèves prennent en notes ce qui est écrit au tableau:). **Quotidien du lecteur, du spectateur.** OK. Quoi d'autre ? Pourquoi est-ce que, d'après vous, Wadji Mouawad choisit encore ce lieu-là ? Il est quoi Wadji Mouawad ? Qu'est-ce qu'il fait ?
- 58-Elève : Il écrit.
- 59-Enseignante : Il écrit des pièces de théâtre. Et donc s'il écrit des pièces de théâtre et que **son théâtre se joue dans du théâtre, qu'est-ce que ça fait ? [...]** Vous ne trouvez pas que ça peut valoriser un tout petit peu, le théâtre ? Ça donne au théâtre une dimension qui est quand même assez importante. **Et cette mise en abyme, elle est souvent utilisée.** 8 min. 32 s

Extrait 7 : Jeu élémentaire 2.3, collectivement nommer le procédé d'écriture de mise en abyme et en donner l'effet produit. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.

Narration didactique

E1 demande aux élèves quel est l'effet produit sur le spectateur que la scène 11 se passe sur les planches d'un théâtre (tdp 43). Un élève répond en précisant la situation : « *on est dans une pièce de théâtre, dans un théâtre* » (tdp 44). E1 saisit cette précision pour nommer le procédé d'écriture utilisé par l'auteur, la mise en abyme (en gras dans le texte, tdp 45). Elle écrit ce procédé sur le tableau tout en le répétant et repose sa question sur ses effets. Un élève, Jonathan, encouragé à plusieurs reprises par E1 précise peu à peu sa réponse (tdp 46 à 56) et exprime que le théâtre est associé à la réalité, au quotidien de ceux qui y travaillent. E1 complète cette réponse (tdp 59) en disant que le théâtre est aussi le quotidien du lecteur ou du spectateur, ce qu'elle note au tableau et demande aux élèves

de retenir. Elle rajoute que ce procédé de mise en abyme, souvent utilisé, valorise aussi le théâtre en lui donnant une dimension importante dans la pièce (en gras, tdp 59).

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, E 1, par une question ouverte, permet que soit amené dans le milieu la définition du procédé dont elle donnera elle-même le nom. Un élève complète en précisant l'effet produit à savoir que le procédé de mise en abyme utilisé relie l'intrigue au quotidien du spectateur et c'est là une façon de valoriser le théâtre en le rattachant au réel. La dévolution qu'elle opère en tout début de JE en « personnalisant » le questionnement à la classe (« *qu'est-ce que ça nous fait, nous, de voir* » (en gras tdp 43), fonctionne partiellement : c'est en effet un élève, encouragé et valorisé par E1, qui apporte dans le milieu l'idée de lien entre la pièce et la vie réelle, le quotidien, mais celui des personnes qui y travaillent. Le jeu se précise : il s'agit d'explicitier l'effet produit sur le spectateur de la localisation de l'intrigue de la pièce qui se passe, dans cette scène, dans un théâtre.

Dans ce JE sur le plan topogénétique, E1 est dans une position d'accompagnement et voyant que celle-ci échoue partiellement, elle se met en position de surplomb. Comme dans les JE précédents, E1 ne régule pas le jeu qu'elle fait jouer aux élèves. Soit les questions sont quasiment fermées et les élèves apportent les réponses attendues ainsi elle n'a pas besoin d'opérer des régulations, soit elle accompagne le raisonnement de l'élève donc sans intervenir, et comme il n'aboutit pas à la conclusion souhaitée, c'est elle qui apporte la réponse, elle ne donne pas d'indices pour que l'élève puisse s'en saisir. Elle poursuit les objectifs de cours qu'elle s'est fixés ce qui explique le rythme soutenu des différents jeux élémentaires.

Pour ce qui est des émotions, nous avons ici la confiance qui se manifeste par la volonté de l'élève à verbaliser ce qu'il perçoit. Pour ce qui est de l'enseignante, on retrouve là l'attitude bienveillance et la posture d'accompagnement qu'elle a eue avec Marion au jeu élémentaire précédent (ses sourires et l'attention portée à l'élève encourage la verbalisation). On remarque d'ailleurs que l'élève est bien en confiance, il n'hésite pas à prendre du temps pour réfléchir, il construit son argumentation. Il écoute l'intervention de E1 (tdp 55), il acquiesce de la tête (ce qui est visible à la vidéo) et reprend ensuite son argumentation.

Si nous nous référons aux indicateurs de Mazzietti et Sander, pour ce qui est de

- L'évaluation de la pertinence de l'événement pour l'élève : il répond à plusieurs reprises.
- L'implication de l'élève à l'événement : il s'engage réellement par l'élaboration progressive d'un début d'argumentation. On voit qu'il cherche « *comment dire* » (tdp 50).
- L'évaluation du potentiel de maîtrise de l'élève à s'adapter à l'événement : il n'hésite pas à prendre son temps pour trouver la formulation la plus en adéquation avec ce qu'il veut dire.
- L'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux normes de référence de l'élève : il reste attentif, écoute E1, répond à chaque sollicitation, acquiesce de la tête lorsque l'enseignante reprend ses propos.

L'émotion ressentie engage cet élève dans l'étude même si on perçoit qu'il n'est pas entièrement productif pour l'enseignante qui poursuivra son questionnement dans le jeu élémentaire à venir.

Si cet élève a un rôle significatif dans la chronogenèse en introduisant l'idée de « *lien avec le quotidien* », c'est bien cependant E1 qui apporte les éléments de savoir de ce jeu élémentaire : la mise en abyme permet de valoriser le texte théâtral et elle ajoute ce procédé est souvent utilisé (on suppose dans d'autres pièces) ce qui lui confère une certaine importance.

Narration et analyse du JE 2.4

59- 8 min. 32 s **Alors je vais revenir sur juste l'étymologie de théâtre.** (L'enseignante écrit au tableau ce qu'elle dit. Les élèves prennent en notes ce qui est écrit au tableau) C'est theatron. Theatron, ça veut dire en même temps contempler mais c'est le lieu où l'on regarde. (L'enseignante continue à écrire au tableau ce qu'elle dit) Le lieu où l'on voit. [...] **Le lieu où on voit quoi pour le moment ? Dans cette pièce de théâtre, qu'est-ce qui se passe ?**

60-Elève : Antoine parle à Jeanne.

61-Enseignante : Alors Antoine parle à Jeanne. Mais qu'est-ce qu'ils vont échanger ?

62-Elève : Des cassettes.

63-Enseignante : Des cassettes. Est-ce qu'elle va voir quelque chose, Jeanne ?

64-Elève : Non.

65-Enseignante : Elle va entendre quelque chose. **Alors ce qui est intéressant là, c'est que vous vous souvenez dans la scène de Nawal et Wahad ?**

66-Elève : inaudible

67-Enseignante : Oui et **qu'est-ce qu'il se passait ? Elle devait lui avouer quelque chose, qu'elle pouvait dire ou qu'elle ne pouvait pas dire ?**

68-Elève : **Qu'elle ne pouvait pas dire.**

69-Enseignante : Qu'elle ne pouvait pas dire. On a l'impression qu'il y a **cette tension en permanence entre voir, entendre, comprendre, dire, ne pas dire**. D'accord ? Et du coup Wadji Mouawad, il nous noie un peu dans tout ça. [...] Wadji Mouawad dit que pour lui, **le théâtre c'est une porte ouverte sur le monde**. D'accord ? On va le noter. (*L'enseignante écrit au tableau : porte ouverte sur le monde les élèves prennent des notes*). Alors précisément il dit, **c'est une ouverture sur le monde où il est possible de tout dire en liberté**. D'accord ? **Alors on va essayer de voir ce que peut apporter le théâtre, ce qu'est le théâtre dans l'écriture de Wadji Mouawad** 10 min. 53 s

Extrait 8 : Jeu élémentaire 2.4, par un apport de E1, rappeler l'étymologie du mot theatron et comprendre en quoi l'auteur reprend cette étymologie dans sa conception du théâtre. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.

Narration didactique

E1 rappelle à partir de l'étymologie que le théâtre est le lieu où l'on regarde, où l'on voit ce qui se passe dans une intrigue (en gras dans le tdp 59), intrigue qu'elle demande aux élèves de rappeler sommairement, par ses questions. Un élève apporte un élément de réponse, lequel ne concerne que les scènes étudiées et non l'ensemble de la pièce. L'enseignante reprend cet élément de réponse qu'elle fait compléter (tdp 61 à 63). Elle interroge sur le lien entre cet élément d'intrigue et une autre scène (tdp 65), elle questionne tout en donnant la réponse qui sera reprise par un élève. E1 conclut : « *dans l'intrigue, il y a une tension entre voir, entendre, comprendre, dire, ne pas dire* » et l'interprète : le théâtre est une ouverture sur le monde, un lieu où il est possible de tout dire en liberté. Elle achève en faisant le lien entre un théâtre ouvert sur le monde et ce qu'est le théâtre pour l'auteur, ce qu'elle propose alors d'examiner (en gras tdp 69).

Analyse

Au niveau mésogénétique, un élément est introduit dans le milieu : l'étymologie du mot « théâtre » par un apport de l'enseignante qui nourrit le milieu, ce qui lui permet alors de poser une série de questions sur le déroulement de l'intrigue puis par les apports factuels des élèves qui lui répondent au début du JE.

Si elle stagne pendant ces échanges, la chronogénèse avance rapidement, indépendamment des élèves, principalement dans le dernier tour de parole de l'enseignante dans lequel les éléments de savoir sur la fonction du théâtre et de la mise en abyme sont donnés par E1. La fin du jeu se déroule en aveugle pour les élèves : son enjeu n'apparaît que dans la conclusion apportée par E1 qui explicite le cheminement sur lequel elle veut amener les élèves : la mise en abyme, un procédé d'écriture qui valorise le théâtre lequel permet de voir et d'entendre (aux deux acceptions du terme) le monde, ce qui conduit les élèves à étudier la conception de l'écriture théâtrale chez cet auteur.

Pour ce qui est de la topogenèse, nous notons que dans ce jeu élémentaire comme dans les précédents il n'y a pas de régulation, dans la mesure où les élèves répondent de manière satisfaisante aux questions, et que E1 apporte elle-même les éléments auxquels probablement ils ne répondraient pas immédiatement. E1 assume toujours la direction d'étude par ses questions, relatives au déroulement factuel de l'intrigue, et dans ce cas, des questions plutôt fermées, questions auxquelles les élèves apportent des réponses. Mais c'est E1, dans une position de surplomb, qui les analyse et formule les éléments de savoir en jeu sur la nature du théâtre.

4.1.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD2

Les éléments de savoir, le plus souvent liés à l'interprétation introduits dans la mésogenèse le sont pratiquement toujours par l'enseignante et parfois de manière descendante comme au début du jeu élémentaire 2.4. Le plus souvent elle permet aux élèves d'introduire des éléments de savoir, en général factuels, par des questions ciblées. L'enjeu principal de savoir ne devient progressivement visible aux élèves que lors de son déroulement, la manière formelle dont on le joue est claire et admise par la classe.

Comme les élèves répondent rapidement et de façon pertinente aux questions, et que l'enseignante complète ces réponses, la chronogenèse avance : au début on cherche à localiser, ensuite à définir le procédé d'écriture utilisé puis à en comprendre l'effet produit. La dernière phrase du jeu didactique qui est à la fois une conclusion et une ouverture sur l'élément de savoir suivant témoigne d'une volonté de ne pas perdre le fil directeur et d'enchaîner rapidement les éléments de savoir nécessaires à la compréhension de la pièce.

Dans ce jeu didactique, nous avons des variations topogénétiques. Nous avons une topogenèse partagée lorsque l'enseignante, par des questions ouvertes du type « *qu'est-ce qui se passe* » (tdp 26), « *qu'est-ce que ça nous fait, nous de voir que finalement on se retrouve sur une scène de théâtre* » (tdp 43) permet aux élèves d'introduire des éléments de savoirs. E 1 dirige l'étude par ses questions, les élèves répondent et le plus souvent de manière pertinente, leur apport au milieu est principalement factuel, relatif au déroulement de l'intrigue. Nous remarquons une tentative de dévolution à deux reprises (tdp43 et tdp 53), elle s'opère lorsque les élèves acceptent de traiter la question en jeu et lorsque l'enseignante leur laisse l'espace pour le faire ce qui se produit à deux occasions, d'abord lorsqu'elle est amenée par la dramatisation de l'effet produit par la mise en abyme

et lorsqu'un élève, encouragé par l'enseignante, prend en charge l'explication du procédé. Le plus souvent elle complète les réponses des élèves, nous avons alors une topogénèse haute. C'est le cas lorsque par exemple, elle donne elle-même le nom du procédé d'écriture de mise en abyme (tdp45) ou qu'elle donne des indications sur la valeur accordée au théâtre mise en valeur par ce procédé d'écriture. E1 garde majoritairement la responsabilité de l'avancée des savoirs sans jamais totalement dévoluer. Enfin, nous avons une topogénèse surplombante lorsque E1 donne aux élèves des éléments de savoir sans les solliciter, c'est le cas pour l'étymologie de *theatron* qu'elle donne ou lorsqu'elle interprète ce qu'est le théâtre selon Mouawad sans solliciter les élèves, « *W Mouawad dit que pour lui, le théâtre c'est une porte ouverte sur le monde* » (tdp 69).

S'il y a bien des variations topogénétiques au cours de ce jeu au travers notamment de la prise en compte des réactions des élèves et même si ce sont les apports de l'enseignante qui sont les plus significatifs, elle tient compte de ce qui est avancé par les élèves en valorisant leurs propos et / ou en les incluant dans ses reprises. On voit ici la posture d'accompagnement de E1 laquelle favorise l'expression de l'élève. Elle est toujours dans une posture de bienveillance qui se perçoit au travers des encouragements dispensés aux élèves, aux sourires qui accompagnent ses questions ou demandes de précision.

Nous pourrions schématiser les variations topogénétiques de ce jeu didactique de la manière suivante :

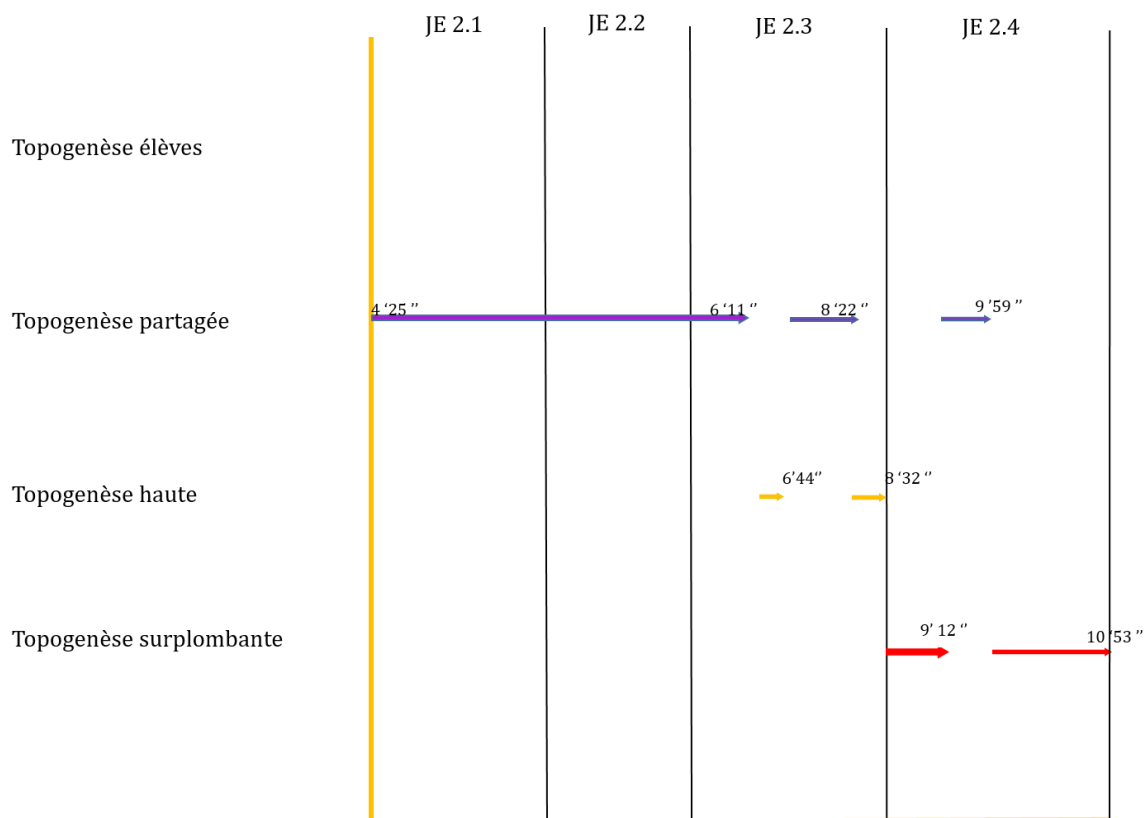


Figure 18 : répartition des variations topogénétiques du JD 2

Ces variations topogénétiques peuvent être observées à la lumière du passage de la lecture individuelle à la lecture plus savante. En effet, quand la topogenèse est partagée, les élèves donnent soit des éléments factuels (en réponse à des questions fermées) soit des interprétations personnelles (en réponse à des questions ouvertes). Lors de ce jeu didactique, entre des temps où la topogenèse est partagée, l'enseignante apporte des éléments d'informations (en position de surplomb) ou elle complète ce que les élèves ont amorcé (en position haute). Ces deux dernières positions correspondent souvent à des temps d'institutionnalisation où des éléments de savoir sont écrits au tableau (dans les JE2.3 et 2.4).

L'émotion semble avoir un rôle dans la dynamique de l'action conjointe ainsi dessinée. Ainsi E1 profite de l'étonnement manifesté physiologiquement par une élève à propos de la réponse qu'elle apporte sur la localisation de la scène dans un théâtre pour le dramatiser et lui demander de le justifier. L'étonnement de l'élève trouve un prolongement dans l'attention que celle-ci porte aux propos tenus sur le sujet et aux notes qu'elle prend. (Elle suit du regard son enseignante, elle prend des notes alors que ce n'est pas ce que fait la majorité des élèves). E1 prolonge la tentative de dévolution en personnalisation à la classe considérée comme « spectatrice » les effets de la mise en

abysses, ce qui conduit à une première interprétation maladroitement formulée d'une autre élève. Si les faits décrits (émotions et trajectoire didactique d'une élève ou de la classe) semblent avérés, et peuvent être interprétés comme liés avec un risque raisonnable, il n'est pas possible de certifier que la dramatisation publique de l'étonnement de l'élève ou si la personnalisation à la classe a été un élément déclenchant une participation qui contribue à l'élaboration d'une première interprétation.

Par contre, on peut avancer que l'accompagnement (répétition des réponses, demande de précision) et la mise en confiance d'un élève (*vas-y, si, c'est intéressant*), favorisent l'engagement des élèves dans l'étude du texte. Souvent, les élèves tentent de concourir à l'interprétation du texte. Il arrive que ces interprétations ne soient pas assez développées car ils ne sont pas suffisamment aidés (absence de régulation et reprise en main de l'interprétation par E1). Enfin, aucune émotion ou impact d'émotion n'a été relevé dans la dernière partie du jeu dédiée à la nature du théâtre.

On peut attester que l'émotion joue un rôle dans l'implication, nous remarquons alors chez eux l'attention portée à ce qui leur est dit, leur investissement. Il est à souligner que l'enseignante a tenté de tirer profit de cette émotion et même de la faire partager même si cette tentative n'a pas abouti. On peut avancer également que la mise en confiance par le sourire, les encouragements de E1 ont une incidence dans l'attention des autres élèves à ce qui est dit (on le voit dans les gestes de tête, les sourires, les recherches faites dans leur livre). Pour ce qui est du rôle de l'émotion dans l'avancée du savoir, à ce stade de l'analyse, il est difficile à définir.

4.2 Analyse du JE P1-JD3

4.2.1 Éléments de contexte

Nous avons vu que l'enjeu local de savoir du jeu didactique précédent est de mettre en évidence, par un cours dialogué, la fonction de la mise en abyme et de justifier l'effet qu'il produit, dans la scène 11 de l'œuvre *Incendies*. Dans ce jeu didactique, l'enjeu local de savoir (P1) est de mettre en évidence, collectivement, l'évolution du personnage de Nawal et de comprendre comment la double temporalité et plus précisément comment le passé de Nawal éclaire le présent de ses enfants. Les élèves ont déjà étudié le rôle et la fonction de d'autres personnages : Nazira, la grand-mère (P1J1) ; le personnage d'Antoine, l'infirmier de Nawal (P2J2).

Ce jeu didactique appartient à la phase didactique 1 (sauf le dernier jeu élémentaire) qui a pour enjeu principal de savoir : comprendre la parole au théâtre comme une composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage. Le dernier jeu élémentaire quant à lui appartient à la phase 2, la fonction de la mise en abyme et du parallélisme dans la pièce (Figure 12 p. 169).

4.2.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD3

P1JD3 se compose de 7 jeux élémentaires

P1 JD3	Mettre en évidence par un cours dialogué l'évolution du personnage de Nawal et la présence de deux temporalités dans la scène 12
JE 3.1 54 s	Collectivement lire l'explicite et comprendre l'implicite de la didascalie initiale
JE 3.2 1 min. 07 s	Appréhender collectivement la compréhension de la scène 12 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix par E1
JE 3.3 46 s	Collectivement rappeler le terme désignant un long discours (tirade) d'un personnage dans une pièce de théâtre et en comprendre la fonction
JE 3.4 2 min. 10 s	Collectivement rappeler et comprendre la fonction du procédé d'écriture de l'allitération et saisir ce que cela révèle du personnage de Nawal
JE 3.5 32 s	Collectivement comprendre l'opposition des pronoms personnels je / ils
JE 3.6 1 min. 25 s	Interpréter collectivement la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre
P2JE 3.7 2 min 13 s	Collectivement nommer et comprendre le procédé stylistique du parallélisme

Tableau 23 : présentation du jeu didactique 3, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 3.1

- 69- Enseignante **10 min. 53 s JE 3.1** On va prendre la scène 12. Le nom sur la pierre. **Alors si vous lisez la didascalie** là, effectivement **Nawal a 19 ans. On l'avait quitté, elle avait ?**
- 70-Elève : Elle avait 14 ans.
- 71-Enseignante : **16 ans.** (*Regardant l'élève qui vient de dire 14 ans*) Elle avait 16 ans. Elle a eu son fils à 14 ans mais elle avait 16 ans. (*L'élève fait une expiration comme pour exprimer qu'elle réalise sa méprise*) On l'a quittée, elle avait 16 ans. Là, elle a 19 ans. **Ils se sont passés trois ans où elle est censée faire quoi ?**
- 72-Elève : **Apprendre.**
- 73-Enseignante : Apprendre. Donc là on voit que quand elle revient, elle fait quoi Cyprien ?
- 74-Cyprien : Hein ? (*Rires de quelques élèves et sourire de l'enseignante*)
- 75-Enseignante (*regardant Cyprien*) : Qu'est-ce qu'elle fait ? **Dans la didascalie initiale** tu devrais le voir ce qu'elle fait [...]
- 76-Cyprien : Elle va voir la tombe de sa grand-mère. (*E1 d'un signe de la tête sollicite Marine qui levait la main*).
- 77-Autre élève : Elle grave le nom.
- 78-Enseignante : Elle grave le nom. **Donc ça veut dire quoi ?**
- 79-Marine : **Elle a réussi à lire.**
- 80-Enseignante : **Qu'elle a réussi. Elle a appris à lire et à écrire. 11 min. 47 s**

Extrait 9 : Jeu élémentaire 3.1, lire l'explicite et comprendre l'implicite de la didascalie. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

La scène 12 fait écho à la scène 9 dans laquelle Nazira fait promettre à Nawal de partir du village, d'apprendre à lire et à écrire et de revenir graver son nom sur sa tombe : « *toi, Nawal, quand tu sauras, reviens et grave mon nom sur la pierre : « Nazira »* » (*Incendies, 2009, p. 42*).

Narration didactique

Par un cours dialogué, les élèves repèrent la didascalie initiale qui est : « *Nawal, (19 ans) devant la tombe de sa grand-mère. Elle grave le nom de Nazira en arabe* ». Les élèves doivent reformuler les informations données à savoir que Nawal a maintenant 19 ans, qu'elle est revenue au village de son enfance pour graver le nom de sa grand-mère sur sa tombe et donc qu'elle sait lire et écrire. E1 interroge les élèves sur l'âge que le personnage avait lors de sa dernière apparition avant cette scène. Dans un premier temps une élève répond 14 ans, E1 donne la bonne réponse (16 ans) et rajoute qu'alors qu'elle avait 14 ans Nawal a eu un fils. L'élève qui a fait une erreur fait une sorte d'expiration comme pour indiquer qu'elle se souvient. E1 dit qu'il y a eu une ellipse de trois années depuis la dernière apparition de Nawal à la scène 9 (scène lue par les élèves). E1 interroge les élèves sur ce qu'a fait Nawal durant ces trois ans. Elle a quitté le village, a appris à lire et à écrire, ce qui lui permet de réaliser la promesse faite à la grand-mère. Elle sollicite un élève, Cyprien, qui visiblement ne suivait pas (tdp74), elle réitère en souriant la question à laquelle il apporte un élément de réponse (tdp 76) qui sera complété par Marine (en gras

dans le tdp 77). E1 conclue ce jeu élémentaire en reprenant et complétant ce que vient d'avancer Marine : « *Nawal a appris à lire et écrire* ».

Analyse

Un élément est introduit dans le milieu la didascalie de la scène 12, puis à l'aide d'une question fermée de E1, est introduit l'âge du personnage (« *effectivement Nawal a 19 ans* », tdp 69). Elle dirige ensuite son questionnement sur ce qu'il s'est produit durant ces trois années par une question ouverte.

La topogénèse est essentiellement partagée puisque les élèves s'engagent, essaient des réponses, apportent des éléments factuels, sauf lorsqu'une élève se trompe, E1, adopte momentanément une position topogénétique haute et donne la réponse (en gras dans le tdp 71). Sur le reste du jeu élémentaire, E1 a une posture l'accompagnement, elle aide par ses régulations l'avancée du savoir qui reste en grande partie le fait de l'élève.

Les élèves contribuent à l'avancée du savoir, la chronogénèse est assez rapide puisque les éléments de savoir sont construits progressivement et livrent le sens du texte : Nawal a maintenant 16 ans, elle revient graver le nom de sa grand-mère sur sa tombe, elle sait donc lire et écrire., Elle revient au village accomplir la promesse faite à sa grand-mère : écrire son nom sur sa tombe.

L'émotion utilisée plus ou moins consciemment par E1, la confiance, permet de maintenir un élève distrait dans l'action didactique. L'élève sollicité apporte un élément de réponse complété par une autre élève, dont l'émotion manifestée au JE 2.2 a été prise en compte et qui reste très active dans l'étude des extraits. Nous mentionnons sa bienveillance, qui même si elle ne perd pas de vue les savoirs à enseigner, reste attentive à ce qui se passe en classe.

Narration et analyse du JE 3.2

80JE 3.2 **11 min. 47 s** (L'enseignante lit la scène 12 de la pièce de théâtre)

Nawal

Noûn, Aleph, zaïn, yé, rra ! Nazira. Ton nom éclaire ta tombe. // Je suis entrée dans le village en passant par la route du bas. Ma mère était là, au milieu du chemin. Elle m'attendait, je crois. Elle devait se douter. // À cause de la date. // On s'est regardées comme deux étrangères. L'un après l'autre, les villageois sont arrivés. J'ai dit : « Je suis revenue pour graver le nom de ma grand-mère sur sa tombe. » Ils ont ri : « **Tu sais écrire, maintenant ?** » // J'ai dit oui. Ils ont ri. // Un homme **m'a craché dessus**. Il a dit : « **Tu sais écrire mais tu ne sais pas te défendre.** » J'ai pris le livre que j'avais dans la poche. J'ai frappé si **fort** que la couverture s'est pliée, il est tombé **assommé**. J'ai continué ma route. Ma mère m'a regardée jusqu'à ce que j'arrive à la fontaine et que je tourne pour monter jusqu'au cimetière et venir sur ta tombe. // Ton nom est gravé, **je m'en vais**. // Je vais retrouver mon fils. // J'ai rempli ma promesse envers toi, // je remplirai ma promesse envers lui, // tenue au jour de sa naissance. Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours.

Merci, grand-mère.

(Durant la lecture l'enseignante marche sur le devant de la classe, de temps en temps, elle regarde les élèves, certains élèves suivent la lecture sur leur texte, d'autres regardent et écoutent l'enseignante et les autres tantôt suivent sur leur texte, tantôt regardent leur enseignante)

(A la fin de la lecture, durant quelques secondes, silence des élèves. Aucun bruit durant la lecture) **12 min. 54 s**

Extrait 10 : Jeu élémentaire 3.2, appréhender collectivement la compréhension de la scène 12 par la lecture à haute voix de E1, texte de la scène 12. En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.

Narration didactique

L'enseignante prend elle-même en charge la lecture de la scène 12. Elle marche sur le devant de la classe durant la lecture, regarde à plusieurs reprises les élèves.

Cette lecture complète les informations de la didascalie, le texte révèle que Nawal est revenue au village graver le nom de sa grand-mère sur sa tombe, elle sait donc lire et écrire. Les villageois lui réservent un accueil hostile auquel elle répond en frappant avec un livre l'homme qui lui crache dessus. Elle a rempli une promesse, elle veut accomplir celle donnée à son fils, de le retrouver.

E1 lit debout en arpentant la largeur de la classe et en restant face aux élèves. De temps en temps elle regarde la classe. E1 accentue certains mots, en gras dans le texte ; ces mots accentués font référence à la violence qui est faite à Nawal maintenant qu'elle sait lire et écrire. Nous entendons que lors de sa lecture E1 marque des pauses conséquentes à certains endroits du texte, lors de l'altercation du personnage avec les villageois mais aussi lors de l'évocation des promesses faites à la grand-mère et au fils.

Les élèves sont attentifs à la lecture, certains suivent sur leur livre, d'autres écoutent l'enseignante sans regarder leur texte, les autres font les deux : parfois ils suivent sur le texte et de temps à autre ils regardent E1. A la fin, il y a un silence, les élèves sont restés concentrés durant cette lecture qu'aucun bruit n'est venu troubler.

Analyse

E1 introduit dans le milieu un nouvel élément : le texte de la scène 12 de *Incendies*, et plus précisément sa lecture lui permet d'introduire, de manière ostentatoire mais aussi ostensive, les éléments saillants du texte.

La prise en charge de la lecture par l'enseignante peut être interprétée comme une position topogénétique haute ; cependant cette décision est réfléchie, la lecture à haute voix donne à entendre le premier sens du texte. E1 la prend en charge car elle a une lecture fluide et expressive. Cette volonté sera confirmée lors de l'entretien « *en général je vais lire le texte* ». On sait que c'est une préconisation des inspectrices de lettres, préconisation reprise lors des temps de formation à l'ENSFEA. Une bonne lecture peut favoriser la compréhension d'un texte, on évite de donner à un élève un texte inconnu, pour ne pas avoir une lecture laborieuse. A ce stade de son cours, E1 oriente l'interprétation collective, elle ne cherche pas à ce que les élèves verbalisent leur explication personnelle. Afin qu'il y ait un consensus sur le sens du texte, par sa lecture, E1 rend saillants les éléments clés (factuels mais à forte portée symbolique). Elle donne ainsi des indications sur le sens du texte. Elle insiste vocalement sur certains mots, ceux concernant le mépris et la colère des villageois (l'origine de ces sentiments n'est pas analysée avec les élèves) qui constatent que Nawal sait désormais lire et écrire. Les pauses marquées dans le texte sont nombreuses surtout à la fin du texte où il est question de la promesse tenue et d'une autre promesse faite au fils abandonné (passage souligné par un procédé d'écriture : le parallélisme, sur lequel E1 reviendra).

Ici, E1 montre d'une manière ou d'une autre ce qui est important, il reste aux élèves à lui donner un sens, souvent très proche de ce qui a été montré et qu'ils vont être amenés à interpréter dans les JE suivants.

Les émotions marquées par la lecture sont la rage mais aussi l'amour familial très fort qui unit certains membres de la famille de Nawal. Nous pouvons donc dire que E1 introduit à la fois, par les pauses, les éléments de vocabulaire plus appuyés par son intonation, des éléments signifiants du texte lesquels génèrent des émotions qui peuvent aussi aider à comprendre la portée du texte. Si nous reprenons le lexique lié à l'émotion de ce texte lequel, nous l'avons vu dans le Tableau 15, comporte 13 occurrences liées à des émotions différentes : rage (6), mépris (3) ; optimisme (3) et amour (1). Nous constatons que sur

l'ensemble des émotions pointées par l'analyse lexicale, quelques occurrences ont été soulignées, l'enseignante a mis l'accent sur seulement certaines.

Cette lecture est bien écoutée par les élèves, on les voit suivre sur leur texte ou regarder l'enseignante. Même s'ils ne disent rien, les élèves n'en sont pas moins actifs dans leur écoute.

Narration et analyse du JE 3.3

12 min 54 s Enseignante (*d'abord marque une courte pause de quelques secondes puis en parlant tout doucement, comme pour prolonger le silence qui s'est établi durant la lecture*) : **On appelle comment cette prise de parole assez longue ?** Cette réplique ?

81-Jonathan : **Tirade.**

82-Enseignante : Une tirade. (*Acquiescement par hochement de tête ou par soupir de quelques élèves*). D'accord ? **Quel est l'intérêt de la tirade ici ?** Vous avez vu, c'est une scène, une tirade, une prise de parole.

83-Elève : **D'expliquer.**

84-Enseignante : D'expliquer.

85-Elève : **De prendre conscience, de dénoncer.**

86-Enseignante : Annoncer quoi ? Dénoncer quelque chose, **dénoncer quoi ?** (*Regardant un élève*) Tu ne sais pas trop ?

87-Elève (*en question*) : Non. 13 min 30 s

Extrait 11 : Jeu élémentaire 3.3, rappeler la dénomination de cette prise de parole assez longue (mais en présence de d'autres personnages) dans un texte de théâtre et en comprendre la fonction. En gras la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

E1 demande de rappeler la dénomination de cette prise de parole particulière au théâtre alors qu'un personnage est en présence d'autres personnages mais qu'il est le seul à prendre la parole. La réponse (une tirade) vient rapidement (tdp 81) ce qui permet à l'enseignante d'interroger sur sa fonction dans ce contexte. Les élèves apportent des éléments de réponses successifs (tdp 83, 85) : « *d'expliquer* », « *de prendre conscience* », « *de dénoncer* », les réponses sont laconiques ce qui conduit l'enseignante à poursuivre son questionnement en vain. En effet, à la question « *dénoncer quoi ?* » (tdp 86) un élève verbalise son incompréhension.

Analyse

Dans un premier temps L'enseignante fait appel à la mémoire didactique en s'assurant des connaissances des élèves sur cette réplique particulière (une tirade). Elle introduit dans le milieu cet élément de savoir, nous comprenons qu'elle veut les faire aller vers le sens du texte en posant la question de l'intérêt de l'utilisation de la tirade dans cet extrait. Elle pose une question ouverte et nous pouvons supposer que l'intention didactique de

l'enseignante est de faire émerger des interactions un savoir qui est que la parole au théâtre est une composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage (enjeu principal de la phase 2).

Sur le plan topogénétique, elle dévolue aux élèves l'identification de la fonction de la tirade mais sa tentative de dévolution échoue. Sa question (en gras tdp 82) n'est pas clairement comprise, elle est très ouverte mais comme rien dans le contrat ne permet aux élèves d'avoir des points d'appui pour saisir l'intérêt de la tirade, on sent chez eux un flottement, (les réponses sont laconiques), ils ne semblent pas comprendre ce qui est attendu. Une réponse « *prendre conscience* » paraît proche de ce qui semble attendu, cette formulation n'est pas loin de « *saisir l'évolution du personnage* », mais elle n'est pas reprise par E 1 qui l'a transformée en « *annoncer* » (mauvaise compréhension auditive ?) puis finalement elle reprend le mot de l'élève et formule une autre question : « *dénoncer quoi ?* » (tdp 86). Il semble que l'enseignante a du mal à effectuer des régulations productives, peut-être est-ce dû à son plan de cours qu'elle veut tenir. D'ailleurs elle va abandonner la question, sur l'intérêt de la tirade.

La chronogénèse semble ici se ralentir quelque peu lorsqu'un élève manifeste clairement son incompréhension. Les élèves ont d'abord trouvé un élément de réponse, le nom de la réplique, ils peinent à en interpréter la fonction.

Narration et analyse du JE 3.4

- 88-// JE 3.4 13 min 30 s Enseignante : Ecoutez ça. **Ton nom éclaire ta tombe. Qu'est-ce qu'on entend ?** [...] Ton nom éclaire ta tombe. [...] (L'enseignante, en reprenant cette phrase, appuie sur les consonnes t).
- 89-Jonathan : Il y a une énonciation enfin une situation d'énonciation.
- 90-Enseignante (*regardant Jonathan*) : Alors laquelle ?
- 91-Jonathan : Le toi
- 92-Enseignante : Toi, ce tu qui revient effectivement souvent. **Et qu'est-ce que vous entendez, ton nom [...] éclaire ta tombe ?** (L'enseignante insiste sur le T de *ton nom, ta tombe*)
- 93-Jonathan : le on
- 94-Elève : **le t**
- 95-Enseignante : Le on, le t. **Le t, ce serait quoi une répétition de son comme ça ? On appelle ça une ?**
- 96-Elève : **allitération**
- 97-Enseignante : Allitération. Et ce t, ce son vous le trouvez comment ?
- 98-Elève : Fort.
- 99-Enseignante : Il est fort, il est sec. C'est vrai.
- 100-Elève : Direct.
- 101-Enseignante : Hein ?
- 102-Jonathan : Direct.
- 103-Enseignante : Il est direct. Il est franc. **Qu'est-ce que ça nous donne à voir de la personnalité de Nawal ?**
- 104-Elève : qu'elle est sèche
- 105-Enseignante : Qu'elle est sèche. Tu dis ? (*S'adressant à une élève*) ?
- 106-Elève : Claire
- 107-Enseignante : Claire dans ses mots. Peut-être que ça nous amène à voir une certaine maturité. Ce on oui, vous aviez raison. **Alors on, c'est quoi comme répétition ?**
- 108-Elève : C'est une **assonance**.
- 109-Enseignante : Assonance. Ce on par contre, est-ce qu'il est aussi sec ?
- 110-Elève : Non. Il est plus doux.
- 111- Enseignante : Il est plus doux, plus rond. Donc si elle a mûri, qu'est-ce qu'on peut percevoir si on fait de la psychologie comme ça un tout petit peu, de son caractère ? Non mais c'est vrai, essayez de construire le personnage.
- 112-Jonathan : C'est plus une enfant.
- 113-Enseignante : C'est plus une enfant. **D'accord, c'est super intéressant.** Eclaire ta tombe, ton nom éclaire ta tombe. Là, il y a une figure de style ou pas ?
- 114-Elève : Oui. Une opposition.
- 115-Enseignante : Ce serait quoi ? (*Regardant l'élève qui a répondu oui*) **C'est intéressant**, éclaire ta tombe. C'est vrai qu'il peut y avoir une opposition comme ça. (*Un élève au dernier rang de la classe et sans voisin, se couche sur sa table, il appuie sa tête sur ses bras, à cet instant ni E1 ni les autres camarades ne le remarque*).
- 116-Elève : une tombe, la mort, c'est plutôt le noir.
- 117-Enseignante : (*regardant l'élève qui répond*) C'est vrai que la mort, ce serait plutôt le noir. Et là, c'est éclaire ta tombe donc pourquoi pas. C'est une image aussi, une métaphore, d'accord. C'est quelqu'un qui...
- 118-Jonathan : Qui a du respect.
- 119-Enseignante : Qui a du respect et puis aussi une certaine culture. **On a une nouvelle Nawal** qui s'exprime. Qui s'exprime de manière assez poétique en plus. 15 min 40 s

Extrait 12 : Jeu élémentaire 3.4, rappeler et comprendre la fonction des procédés d'écriture de l'allitération et de l'assonance ; saisir ce que cela révèle du personnage de Nawal. En gras la direction d'étude de E1 à partir d'un cours dialogué.

Narration didactique

E 1 lit une phrase du texte pour capter leur attention elle précise « *écoutez ça* » « **Ton nom éclaire ta tombe** ». Elle interroge « *qu'est-ce qu'on entend ?* » La première réponse donnée

(c'est une situation d'énonciation) n'est pas celle attendue (tdp 89), l'enseignante, sans rejeter la réponse, (au contraire, elle mentionne l'importance de la 2ème personne du singulier très présente dans cet extrait), reformule la question « *qu'est-ce que vous entendez ?* » et elle répète la phrase du texte qui contient le procédé d'écriture dont elle attend le nom, « *et qu'est-ce que vous entendez, ton nom [...] éclaire ta tombe ?* » (en gras, tdp 92). Des élèves apportent progressivement des éléments de réponse. « *Le on* », le « *t* ». Sans rejeter la première réponse qui ne la satisfait pas, E1 reprend l'élément qui permet le repérage du procédé, « *le t ce serait quoi une répétition de son comme ça ?* » (en gras tdp 95) et demande de le nommer. Un élève répond en donnant le terme : « *allitération* » (tdp 96). E1 poursuit en essayant de faire associer à ce son, un trait de caractère du personnage de Nawal. Les élèves donnent alors des attributs correspondant à l'allitération : « *fort* », « *direct* », « *sèche* », « *claire* » (tdp 104-106). E1 poursuit en demandant le nom du second procédé, « *alors on c'est quoi comme répétition* », un élève répond aussitôt « *assonance* » (tdp 108). L'enseignante interroge sur ce que cette assonance révèle du personnage. Des élèves apportent des éléments de réponse « *plus doux* », « *ce n'est plus une enfant* ». E1 acquiesce, ajoute l'idée que le personnage a acquis « *une certaine maturité* » (tdp 107) puis questionne un autre procédé d'écriture présent dans ce passage (tdp 113), elle tente, sans succès, d'amener les élèves à dire que la figure de style utilisée par l'auteur dans « *éclaire ta tombe* » est l'oxymore (ce terme ne sera d'ailleurs pas prononcé). Une élève approche la définition de cette figure de style en précisant « *la mort c'est plutôt le noir* » mais elle ne mentionne pas l'opposition avec « *éclaire* ». E 1 en reste à la formulation de l'image (tdp 117) puis revient sur la caractérisation du personnage, un dernier trait de caractère est mentionné par un élève « *quelqu'un qui a du respect* » (tdp 118). L'enseignante reprend cette réponse qu'elle complète, « *on a une nouvelle Nawal qui s'exprime. Qui s'exprime de manière assez poétique en plus* » (tdp119).

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, en rupture avec ce qui précédait (l'intérêt de la tirade), E 1 développe alors une nouvelle stratégie. Elle abandonne cette question pour revenir à des procédés d'écriture présents dans cette tirade lesquels permettront de dévoiler des aspects du caractère du personnage. L'enseignante introduit dans le milieu la lecture d'une phrase du texte afin de permettre le repérage de procédés d'écriture (allitération et assonance). Un élève introduit dans ce milieu, un procédé en se référant à la situation

d'énonciation, qui sera reprise dans le jeu élémentaire suivant et un exemple de procédé « *le on* » (tdp93) qui est celui de l'assonance. Un autre élève donne une allitération « *le t* », l'enseignante choisit d'abord de s'arrêter sur le nom de ce procédé et son effet pour traiter ensuite l'assonance. Elle s'assure d'abord que les élèves connaissent leur nom respectif. Par ses questions ouvertes, (« *ce t vous le trouvez comment ?* » ; « *Qu'est-ce que cela donne à voir de la personnalité de Nawal ?* »), elle cherche à ce que les élèves aient des éléments pour comprendre deux choses, à savoir qu'un procédé d'écriture est toujours un élément signifiant qui est donné à déchiffrer ; puis qu'un personnage tragique est souvent complexe (les élèves avancent d'eux-mêmes que le personnage est « *fort* », « *sec* », « *doux* ») mais nous ne pouvons pas savoir si les élèves ont lié d'eux-mêmes ces éléments de savoir mentionnés ci-dessus (le fait que le procédé porte un élément d'interprétation). La topogenèse reste partagée, lorsque les élèves ne trouvent pas immédiatement les noms des procédés d'écriture, E1 leur laisse le temps de se les remémorer et insiste sur ces sons répétés en reprenant à haute voix les phrases du texte dans lesquels apparaissent l'assonance et de l'allitération. Le jeu semble clair pour les élèves ; nommer le procédé, y associer des traits de caractère du personnage de Nawal. E1 dirige l'étude mais elle permet, par sa posture d'accompagnement (le non rejet des réponses non attendues, la reprise d'éléments donnés par les élèves), les nombreux échanges. La direction d'étude, telle qu'elle la conduit, c'est-à-dire que les indices donnés permettent d'avancer, fait que les élèves sentent qu'ils avancent dans l'étude à travers les choses qu'ils amènent. E1 est dans une posture d'accompagnement sauf à la fin effectivement où elle est un peu plus en surplomb, notamment lorsqu'elle apporte la conclusion « *on a une nouvelle Nawal. Qui s'exprime de manière assez poétique en plus* ».

La chronogenèse est plus lente que dans les jeux élémentaires précédents. E1 met l'accent sur un procédé d'écriture, l'allitération, les élèves en introduisent un autre qui est proche et également présent dans cette phrase, l'assonance. A chaque procédé, grâce au questionnement de E1, sont associés des traits de caractère du personnage de Nawal (parfois complétés par l'enseignante).

Par ses interventions du type : « *vas-y c'est intéressant* », elle tente de donner confiance à l'élève avec qui elle échange. En effet à plusieurs reprises dans ce jeu élémentaire, elle encourage « *c'est super intéressant* ». Nous remarquons au début du jeu élémentaire, alors qu'un élève formule une réponse non attendue, l'enseignante ne la rejette pas, elle

demande des précisions, exploite l'air de rien la réponse pour aller vers ce qu'elle souhaite sans jamais dire que la réponse n'était pas celle espérée. Elle reprend aussi systématiquement les propos des élèves ce qui les valorise. En reprenant les indicateurs de Mazzietti et Sander, nous remarquons que les élèves sont impliqués, ils sont actifs lors des échanges, ce qui montre la pertinence de l'évènement pour eux. Ils suivent du regard leur enseignante et suite à ses reprises complètent ce qu'ils avancent, signe de leur implication à l'évènement. Pour ce qui est de l'évaluation de leur potentiel de maîtrise à s'adapter à l'évènement, nous constatons qu'ils n'hésitent pas à prendre la parole, sans y être invités pour compléter ce que dit E1 (tdp 118). Enfin pour l'évaluation de la signification de l'évènement par rapport à leurs propres normes de référence nous remarquons que les élèves restent attentifs, impliqués, du moins pour la plupart d'entre eux. Nous pouvons supposer que l'émotion ressentie permet la confiance laquelle engage une majorité d'élèves dans l'étude qui contribuent significativement à l'action didactique. En effet, les élèves, analysent peu à peu le texte, même si leurs réponses sont encore maladroites.

Narration et analyse du JE 3.5

119 JE 3.5 15 min 40 s Ensuite, (*s'adressant à Jonathan*) tu parlais de l'énonciation. Où encore dans cette tirade, **l'énonciation est forte ?**
120-Jonathan : Ils ont ri.
121-Enseignante : Ils ont ri, c'est vrai. **Et ce ils, il s'oppose à quoi ?** (L'enseignante regarde alors l'ensemble des élèves de la classe).
122-Jonathan : **À je.**
123-Enseignante : À je ? J'ai dit oui. J'ai pris. J'ai frappé. Donc on voit là qu'il y a vraiment **une opposition très forte entre cet ensemble de personnes, qui représente les villageois, et Nawal** qui est différente. D'accord ? 16 min 12 s

Extrait 13 : jeu élémentaire 3.5, comprendre la signification de l'opposition des pronoms personnels je / ils. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

E1 revient sur une intervention de Jonathan (tdp 119) faite en début de jeu élémentaire précédent « *tu parlais de l'énonciation* » et pose une question « *où encore, dans cette tirade, l'énonciation est forte* » ? L'élève formule alors une autre réponse « *ils ont ri* » (tdp 120). E1 demande alors quelle opposition est marquée par cette utilisation des pronoms personnels « *ils* » par sa question « *ce ils, il s'oppose à quoi ?* » Jonathan répond « *à je* ». L'enseignante interprète alors l'utilisation de ces pronoms personnels comme indiquant l'exclusion de Nawal de la communauté des villageois avec lesquels elle avait vécu enfant et adolescente (en gras dans le tdp123).

Analyse

Sur le plan de la mésogenèse, E1 introduit dans le milieu un point grammatical à savoir les pronoms personnels utilisés. Elle revient sur un élément de réponse donné par un élève dans le jeu élémentaire précédent (tdp 89 et 91) en lui redonnant la parole. L'élève avance alors un autre pronom que celui donné au jeu élémentaire précédent, il est sur le « ils » au lieu du « toi » (qui est abandonné ici au profit du pronom « je »).

Pour ce qui est de la topogenèse, un élève apporte les éléments pertinents du texte (le pronom ils s'oppose au pronom je), l'enseignante interprète en indiquant que cette utilisation des pronoms marque l'opposition entre les villageois et Nawal. Nous pouvons donc dire qu'elle occupe une position haute. Nous constatons que lorsque l'enseignante laisse de côté une réponse –parce qu'elle n'était pas celle attendue, comme au jeu élémentaire précédent- elle y revient. Elle garde la direction de l'étude tout en faisant en sorte, par la prise en compte des réponses, que l'élève reste investi dans les échanges, qu'il contribue ainsi à l'avancée des savoirs. Nous remarquons qu'elle prête attention aux propos des élèves, même s'ils ne sont pas ceux attendus, ils ont toujours de l'intérêt pour elle, cela les incite à s'exprimer. C'est aussi une manière de passer de l'interprétation personnelle à une interprétation savante, admise par le collectif parce que proposée par l'enseignante.

Pour ce qui est de la chronogenèse, elle est rapide et met en lumière comment l'utilisation d'un procédé grammatical (utilisation des pronoms personnels) peut mettre en évidence la singularité du personnage par opposition aux autres villageois. Ce que l'enseignante reprend « *Donc on voit là qu'il y a vraiment une opposition très forte entre cet ensemble de personnes qui représente les villageois et Nawal qui est différente.* » (tdp 123.). E1 poursuit, sans l'explicitier clairement aux élèves, l'enjeu principal de savoir qui consiste à interpréter les procédés d'écriture.

Narration et analyse du JE 3.6

- 123 -Enseignante JE 3.6 16 min 12 s Le livre. (*S'adressant à un élève, Théo, qui fait autre chose : il dessine*) Théo. (*L'enseignante lit une phrase du texte*) « *J'ai frappé si fort que la couverture s'est pliée. Il est tombé assommé* ». **Elle utilise un livre pour pouvoir se défendre.** (*Se rapprochant et adressant à Théo*) **Qu'est-ce que symbolise pour toi ?** Elle aurait pu le gifler ou ne rien faire, ou prendre un bout de bois. Pourquoi le livre ? [...] (*Un élève lève la main, E1 le voit mais reste concentrée sur Théo*)
- 124-Théo : Parce qu'elle avait ça dans sa poche.
- 125-Enseignante : Peut-être aussi. Qu'est-ce que ça représente ? **Qu'est-ce qu'il y a dans le livre ?**
- 126-Théo : **Le savoir.**
- 127-Enseignante : **Le savoir, la connaissance**
- 128-Deux élèves en même temps (Marine et son voisin) : Ce qu'elle a appris, ce qu'elle a su apprendre
- 129-Enseignante : **La connaissance.**
- 130-Elève : Montrer qu'elle n'est pas inculte. Qu'elle a su apprendre toute seule.
- 131-Marine : Elle le frappe avec ce qu'elle a appris.
- 132-Enseignante : Qu'elle a su apprendre. Elle le frappe Marine, avec ?
- 133-Marine : **Avec ce qu'elle a appris.**
- 134-Enseignante : Avec ce qu'elle a appris.
- 135-Marine : inaudible
- 136-Enseignante *allant vers Marine* : C'est ?
- 137-Elève : Je ne sais pas comment l'expliquer.
- 138-Enseignante : Mais si, j'ai entendu un mot par contre. Je n'ai pas entendu arme. Non ?
- 139-Marine : non
- 140-Enseignante : Je me suis trompée. Mais du coup, c'est **le savoir** d'un seul coup qui va frapper quoi ?
- 141-Jonathan : **L'ignorance.**
- 142-Enseignante : **L'ignorance.** OK ? Et elle doit, on le sait, rompre avec ce fil. Vous vous souvenez, elle parle de ce fil. Donc on est sur cette idée-là qu'en fait Nawal a changé. Elle revient au village et elle a appris. 17 min 37 s

Extrait 14 : jeu élémentaire 3.6, interpréter la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

E1 remarque qu'un élève dessine (Théo), elle l'interroge sur le sens d'un geste fait par Nawal qui a frappé un villageois avec un livre, en donnant des éléments d'explication (« *elle utilise un livre pour pouvoir se défendre* », en gras tdp 123). Elle personnalise la question « *qu'est-ce que cela symbolise pour toi ?* » (en gras tdp 123). Théo tarde un peu à répondre, un autre élève lève la main, l'enseignante choisit de rester sur Théo qui donne un premier élément de réponse qui n'est pas celui attendu. E1 sans repousser cette réponse insiste en demandant quelle est la symbolique du livre, ce qui conduit Théo à donner un élément de réponse « *le savoir* », qu'elle complète « *le savoir, la connaissance* » (tdp127). D'autres élèves complèteront ces réponses en indiquant que c'est par le savoir acquis que Nawal se démarque des villageois. Ils complètent l'opposition entre ce personnage et les autres habitants du village relevée au JE précédent.

L'enseignante croit avoir entendu une réponse qu'elle attendait : « *arme* » au tdp 138 (ce qui sera confirmé lors de l'étude du JE 5.3). Elle s'adresse alors à l'élève, Marine, et lui demande « *je n'ai pas entendu arme ?* », Marine répond par la négative. E1 poursuit son

questionnement à la classe en demandant ce qui est frappé, un élément de réponse est apporté par Jonathan « *l'ignorance* » (tdp 141). Cet élément sera repris puis complété par E1 qui reprecise, comme elle l'avait fait au jeu élémentaire précédent que Nawal a désormais acquis une certaine culture.

Analyse

E1 introduit dans le milieu un nouvel élément du texte qu'il s'agit, pour les élèves, d'interpréter (elle lit la phrase du texte à interpréter). Elle a remarqué qu'un élève dessine, elle choisit de lui adresser la question. Même si elle continue à diriger le jeu par des questions, elle régule ce jeu en donnant à Théo des indices « *elle utilise un livre pour pouvoir se défendre* », elle interroge sur la symbolique du livre, (tdp 123) ce qui est un élément de l'évolution du personnage (elle sait désormais lire et écrire). Nous constatons que ses tentatives de dévolution réussissent en partie puisque des élèves parviennent à apporter dans le milieu des éléments d'interprétation. Nous le constatons dans les tdp de l'enseignante 123 et 136 qui sont des questions plus ouvertes et dans les réponses des élèves (tdp 128 et 130)

Sur le plan topogénétique, E1 est plutôt en position d'accompagnement, on note que la construction de sens est faite par plusieurs élèves qu'elle sollicite (Théo, tdp 126) ou encourage (Marine, son voisin, tdp128, 133 et Jonathan, tdp 141).

La chronogenèse est assez rapide, les élèves décryptent le geste du personnage et ils interprètent alors le sens de cet extrait à savoir la métaphore, non formalisée, du savoir frappant l'ignorance.

La confiance associée à la posture d'accompagnement de l'enseignante, par sa bienveillance, par son attention portée aux élèves permet que les élèves soient acteurs de cette étude de texte. Par cette posture, E1 les conforte dans la verbalisation de leur interprétation personnelle qu'elle complète. En effet, les élèves font part de leurs interprétations personnelles, mais celles-ci sont conditionnées par les éléments mis en avant par E1, et donc proches des interprétations savantes. C'est peut-être une manière pour elle de permettre le passage des interprétations personnelles à l'interprétation savante.

Selon les indicateurs de Mazzietti et Sander, nous remarquons la pertinence de l'événement pour les élèves, lesquels restent impliqués. En effet, ils sont attentifs et participatifs. Leur prise de parole aisée témoigne de leur potentiel de maîtrise. Enfin pour l'évaluation de la signification de l'événement par rapport à leurs propres normes de référence, nous remarquons qu'ils avancent des arguments sans se censurer, ils sont impliqués dans cette étude de texte. Une fois encore, il nous semble que l'émotion ressentie engage une majorité d'élèves dans l'étude, qu'elle permet le passage d'interprétations individuelles des extraits de textes à une interprétation validée par l'enseignante.

Narration et analyse du JE 3.7

- 142 -Enseignante JE 3.7 17 min 37 s **Il y a une autre figure de style**, avant qu'on se remette à lire, **qui me paraît très intéressante**. [...] (*E 1 lit une phrase du texte*). *J'ai rempli ma promesse envers toi. Je remplirai ma promesse envers lui. Ce procédé rhétorique, est-ce que vous vous souvenez ce que c'est ?* [...] (*On voit à la vidéo Jonathan lever les yeux au plafond comme pour se remémorer le nom de ce procédé*) *J'ai rempli ma promesse envers toi. Je remplirai ma promesse envers lui. Comment se construit cette phrase ?* [...] (*Jonathan se tient la tête, il cherche ce nom qui visiblement lui échappe*)
- 143-Jonathan (*se retourne vers un camarade et fait le mime du procédé dont il cherche le nom avec un geste de va et vient et il lui demande*) *c'est quoi comme construction ? (Son camarade le regarde mais n'a pas la réponse).*
- 144-Enseignante : (*regarde les élèves qui cherchent et sourit*) Alors comment ça se construit justement ?
- 145-Jonathan : Pareil.
- 146-Elève : une anaphore ?
- 147-Enseignante : non. Une anaphore qu'est-ce que c'est ?
- 148-Elève : C'est les 2, quand on reprend les 2 premières lettres
- 149-Enseignante : la répétition d'un même mot en début de phrase
- 150-Elève : oui voilà
- 151-Enseignante : La répétition. Là, c'est un para ?
- 152-Jonathan et d'autres élèves : Llélisme. (*rires de quelques élèves qui disent oui en même temps*)
- 153-Enseignante : (*en riant*) llélisme très bien. On a déjà vu un parallélisme dans ce texte-là. Et là le parallèle, c'est entre quoi et quoi ? Pourquoi il y a un parallélisme ?
- 154-Jonathan : Parce qu'il y a l'aïeule et le descendant.
- 155-Enseignante : L'aïeule, le descendant. « *J'ai rempli ma promesse envers toi, je remplirai ma promesse envers lui* ». (Phrase du texte) D'accord ? On va noter ce parallélisme parce que finalement, ça fait plusieurs fois qu'on le voit. Et pourquoi est-ce qu'il y a toujours un parallélisme ? [...] (*L'enseignante note le mot au tableau et l'encadre les élèves le notent sur leur feuille de cours.*) Parallélisme. [...] Pourquoi un parallélisme ? (*E1 note au tableau pourquoi à côté de parallélisme*). Pourquoi est-ce qu'il y a toujours, est-ce qu'il y a toujours des générations qui sont mises en situation ? Vous vous souvenez dans la construction, dans l'architecture de la pièce, le squelette de la pièce et qu'est-ce qui se passe. Là, on est dans le ? [...] On est à quel moment ?
- 156-Elève : passé
- 157-Enseignante : Dans le passé. Et puis des fois, on est dans le ?
- 158-Elève : Futur.
- 159-Autre élève : Présent.
- 160-Enseignante : Présent, d'accord ? Donc ça aussi, c'est un parallélisme en fait. On est toujours dans ce parallélisme. 19 m 50

Extrait 15 : jeu élémentaire 3.7 : nommer et comprendre le procédé stylistique du parallélisme. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

E1 introduit le JE en interrogeant sur un autre procédé d'écriture (le parallélisme) dont elle mentionne l'importance et, pour orienter les élèves, elle lit la phrase du texte dans laquelle ce procédé est utilisé par l'auteur. Jonathan visiblement connaît ce nom qui lui échappe, il cherche, tente d'expliquer par des gestes à un camarade mais il ne trouve pas. Un élève avance le nom d'un autre procédé, (l'anaphore) que l'enseignante explicite au passage avec l'aide des élèves. Les élèves ne trouvant pas la réponse, elle donne le début du mot qui sera alors complété par plusieurs élèves qui connaissent ce procédé dont le nom leur a échappé. Le terme « *parallélisme* » est alors noté par l'enseignante au tableau (et par les élèves sur leur feuille de cours), E1 demande aux élèves l'interprétation de ce procédé, Jonathan donne un premier élément de réponse « *parce qu'il y a l'aïeule et le descendant* » (tdp 154). E1 reprend ce premier élément de réponse et reformule sa question (en gras, tdp 155) « *pourquoi est-ce qu'il y a toujours ce parallélisme ?* » tout en précisant aux élèves que le parallélisme est un élément constitutif de l'architecture de la pièce comme nous l'avions précisé (Figure 9). « *Vous vous souvenez dans la construction, dans l'architecture de la pièce* » (tdp 155) Elle précise la question « *là on est à quel moment ?* », si bien que les élèves finissent par donner les éléments de réponse : le parallélisme est utilisé également pour la mise en présence, dans cette pièce, de deux temps : présent et passé.

Analyse

Au cours de ce jeu élémentaire E1 introduit dans le milieu, l'existence d'une figure de style en soulignant son importance, « *il y a une autre figure de style [...] qui me paraît très intéressante* ». Elle donne alors à entendre une phrase du texte et elle demande le nom du procédé utilisé dans la phrase citée (tdp 141). Elle fait alors appel à la mémoire didactique collective mais la tentative échoue ce qui la conduit à donner un indice (le début du mot) complété par les élèves. Elle exclut un élément non pertinent (le procédé de l'anaphore), tout en demandant la définition de ce procédé. Même si certains savoirs des élèves ne sont pas totalement acquis, comme pour le nom du procédé d'écriture attendu (le parallélisme), l'enseignante les aide pour passer à son interprétation. Pour cela, elle introduit dans le milieu des indices « *pourquoi est-ce qu'il y a toujours des générations qui sont mises en situation. [...] Là on est dans le... ?* » qui implique de trouver un mot masculin.

E1 introduit la signification de ce procédé qui permet de lier le passé du personnage de Nawal qui explicite le présent de la quête de ses enfants.

Sur le plan topogénétique, les règles du jeu sont intégrées par les élèves, ils poursuivent les échanges cherchent les réponses, complètent. Dans ce jeu élémentaire, nous remarquons un élément de contrat pérenne, lorsque l'enseignante écrit au tableau le nom du procédé d'écriture, certains élèves le notent sur leur feuille de cours. Il est à souligner qu'elle n'a pas écrit les autres procédés au tableau, ce qu'elle justifiera lors de l'entretien (sans que lui soit posée une question à ce sujet). « *Au niveau de la prise de notes, ce que j'ai trouvé intéressant c'est que même le parallélisme que j'ai noté au tableau, j'ai vu qu'ils ne l'avaient pas renoté. [...] En fait c'est ancré, donc ils n'ont pas besoin de le renoter* » un peu plus loin lors de l'entretien, l'enseignante complète par une information sur sa gestion de la trace écrite, « *en fait, s'il y a des choses importantes qu'ils doivent retenir, je leur donne toujours un photocopié mais qui vient de ce que l'on a fait* ».

La topogénèse reste assez équilibrée, parfois l'enseignante tente une régulation mais lorsque la réponse attendue n'arrive pas assez vite, elle change de posture (tdp 150, 154) afin que les élèves donnent le nom du procédé puis son interprétation. Elle garde la direction de l'étude en ajoutant, le plus souvent, les éléments d'interprétation, comme lorsqu'elle précise que ce procédé du parallélisme est constitutif de l'architecture de la pièce (en gras, tdp 154). On retrouve cette topogénèse haute alors que Jonathan donne une réponse proche de celle qui est attendue (« *parce qu'il y a l'aïeule et le descendant* », tdp 153), E1 ne demande pas d'explicitation, elle reformule sa question en reprenant ce qui vient d'être dit, en l'exploitant en parlant de « *générations* » dans la question qui suit (en gras tdp 154), introduisant ainsi des éléments qui guident vers la réponse qu'elle attend.

La chronogénèse avance. Les élèves aidés par E1 relèvent le procédé du parallélisme, en donnent son interprétation dans la scène 12. Ce procédé d'écriture est important car il est un élément constitutif de la pièce comme le souligne E1 (en gras dans le tdp 154) lorsqu'elle précise que l'œuvre est construite sur 2 périodes : présent de Jeanne et Simon et passé de Nawal.

Même si certains savoirs des élèves ne sont pas totalement acquis, comme pour le nom du procédé d'écriture, l'enseignante les aide pour passer à son interprétation. Ce jeu didactique appartient à la phase 2 : repérer, analyser le parallélisme et la mise en abyme

comme procédés d'écriture et leur signification dans l'œuvre étudiée. Nous remarquons que les enjeux de savoir des diverses phases sont imbriqués, en effet, ce procédé d'écriture est aussi à mettre en parallèle avec l'évolution du personnage de Nawal qui lui concerne la phase1 (cf. *Figure 12*).

4.2.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD3

Dans ce jeu didactique, E1 introduit dans le milieu un texte de la pièce étudiée, la scène 12 d'*Incendies*. Cette étude permet à l'enseignante de revoir et d'approfondir des éléments de savoir relevant de la mémoire didactique de la classe : repérer la tirade et son intérêt, reconnaître et nommer les procédés de l'allitération, de l'assonance, du parallélisme (lequel sera repris dans d'autres extraits et donc d'autres JE), expliciter l'utilisation particulière de pronoms personnels. Une fois ces procédés reconnus par les élèves (parfois aidés par l'enseignante), c'est plutôt E1 qui en donne l'interprétation.

Pour ce qui est de la topogénèse, les élèves contribuent à l'avancée du savoir en termes d'identification des procédés, ils participent à l'interprétation laquelle est le plus souvent reprise et complétée par E1 en position haute. Si les élèves prennent aisément la parole, nous constatons que c'est l'enseignante qui dirige l'étude par des questions précises, lesquelles visent chacune le repérage, la dénomination d'un procédé d'écriture puis son interprétation. L'enseignante amène ainsi les élèves à produire les réponses attendues. Lorsqu'un élève aborde autre chose (tdp84-JE 3.4), elle laisse de côté la proposition pour y revenir ultérieurement (tdp 119- JE 3.5) mais elle réoriente les élèves par des questions fermées. Si elle accepte de dévoluer, elle le fait, le plus souvent, dans un temps restreint, et ne donne pas, dans le contrat, et rarement dans les régulations des indices permettant aux élèves d'interpréter. Elle le fait au JE 3.6 lorsqu'elle incite un élève à s'investir dans les échanges. Il est à noter que les élèves s'adressent à l'enseignante mais aussi au reste de la classe et ils attendent que l'enseignante valide ou non les propos avant de s'exprimer à nouveau cela doit faire partie des dimensions durables du contrat. Cette participation des élèves permet à E1 d'avoir des informations sur leur connaissance des procédés d'écriture présents dans cet extrait. Elle garde la responsabilité de l'avancée des savoirs. Nous schématisons en suivant les variations topogénétiques.

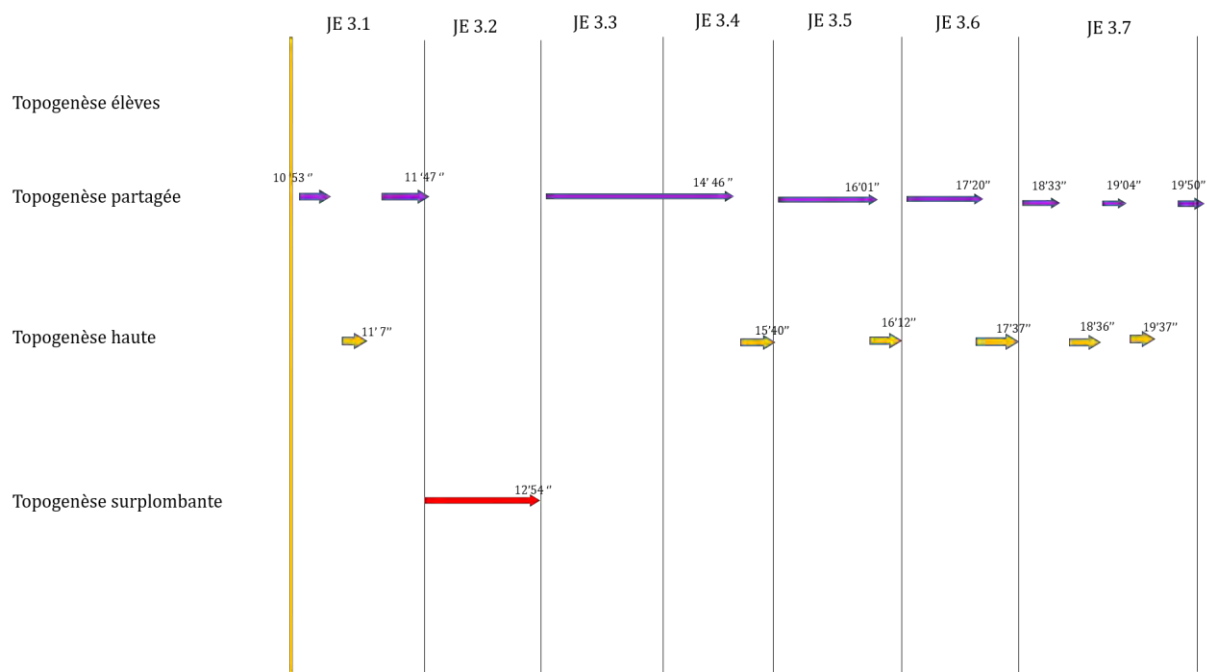


Figure 19: répartition des variations topogénétiques du JD 3

Ces variations topogénétiques indiquent les temps, le plus souvent en fin de jeu élémentaire où E1 en position topogénétique haute reprend voire donne les éléments d'interprétation. Au milieu du jeu 3.1 où elle donne le temps qui s'est écoulé depuis la dernière apparition de personnage de Nawal, nous pouvons supposer qu'elle donne cette information afin d'avancer plus rapidement dans l'étude de l'extrait car ce n'est pas là le plus important, d'ailleurs elle revient sur l'évolution du personnage. Dans le JE 3.7, elle donne elle-même le nom du procédé du parallélisme que les élèves ont visiblement oublié. Là encore nous pouvons supposer que c'est pour éviter de perdre du temps. Puis vers la fin du jeu elle rappelle que ce procédé permet le va et vient entre deux temps du récit (passé de Nawal et présent de Jeanne et Simon).

Les éléments chronogénétiques sont apportés par E1 qui a réfléchi la progression de son étude pour amener les élèves à atteindre l'enjeu global des savoirs travaillés : comprendre la parole au théâtre comme une composante du discours révélateur de l'évolution du personnage et repérer, analyser le procédé du parallélisme et sa signification dans les extraits étudiés. Elle en définit les avancées successives (chaque JE aborde une notion, un procédé d'écriture). La chronogénèse reste rapide, on le constate par la multiplicité des éléments de savoir abordés dans ce jeu didactique et par les réponses, le plus souvent pertinentes, données par les élèves, mais aussi par les dimensions durables du contrat qui se sont installées telle la prise de notes en autonomie par les élèves lorsque l'enseignante écrit quelque chose au tableau. La chronogénèse met en lumière la construction des

savoirs enseignés dans la classe, c'est essentiellement E1 qui en assure les avancées significatives parce que c'est elle qui interprète, le plus souvent lors de la topogénèse haute à la fin des JE, c'est-à-dire au moment où se jouent les choses importantes en termes de savoirs. En effet, la didascalie informe que Nawal sait lire et écrire, la tirade permet le récit de son retour au village, les procédés d'écriture informent sur l'évolution du personnage, « *une nouvelle Nawal* », différente des villageois, le parallélisme quant à lui permet la superposition de deux temps : le passé de Nawal, le présent de Jeanne et Simon. Nous relevons la quasi absence d'institutionnalisation, soit parce que l'enseignante revoit des procédés que les élèves ont déjà étudiés soit parce qu'elle le fait sciemment, considérant qu'ils vont utiliser ce qui est dit lors d'un exercice d'écriture (ce que nous verrons lors du jeu *didactique 6*). Par contre l'enseignante achève les éléments de savoir par une formulation, « *d'accord ?* » que nous retrouverons dans d'autres jeux didactiques. L'émotion est présente dans ce jeu didactique. La confiance est utilisée par l'enseignante (plus ou moins consciemment) pour faciliter la prise de parole des élèves. Nous pouvons donc affirmer que l'émotion favorise la dynamique de l'action didactique conjointe. Leur implication dans l'étude du texte est visible, ils n'hésitent pas à répondre à des questions précises mais aussi à amorcer des interprétations personnelles prises en compte par l'enseignante qui les complète. Nous observons alors le passage d'une lecture individuelle à une interprétation savante intégrée par les élèves. En effet, des éléments apportés par l'enseignante (Nawal sait lire et écrire, elle est différente des autres villageois, elle symbolise le savoir qui lutte contre l'ignorance) sont repris et complétés par les élèves au fur et à mesure des jeux élémentaires

Par contre, les émotions qui auraient pu être ressenties à la lecture du texte, ne sont pas exploitées, l'enseignante reste sur les éléments techniques d'écriture et de progression de l'intrigue.

4.3 Analyse du JE P1-JD4

4.3.1 Éléments de contexte

L'enjeu local de savoir du jeu didactique précédent se poursuit, il s'agit toujours de comprendre l'évolution du personnage de Nawal, dans la scène 13, de repérer les éléments qui ont contribué à ces changements (et donc de saisir les éléments importants de l'intrigue). Dans ce jeu didactique cette évolution va prendre sens dans la confrontation avec un autre personnage, Sawda, une réfugiée vivant dans son village natal qui veut désormais partir avec elle. Nous rappelons que Nawal était revenue au village pour écrire le nom de sa grand-mère sur la tombe de cette dernière, comme elle le lui avait promis. Si nous nous référons aux codes de la tragédie, nous pouvons voir en Sawda, la fonction d'une confidente, ce personnage n'est là que pour éclairer celui de Nawal.

Comme pour le jeu didactique précédent, ce jeu appartient à la phase 1 (comprendre la parole au théâtre comme une composante du discours constitutif et révélateur de l'évolution du personnage).

4.3.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD4

P1JD4 se compose de 6 jeux élémentaires

P1 JD4	Analyser la confrontation de deux discours pour en déduire le rôle et la fonction de chacun des personnages
JE 4.1 3 min. 35 s	Appréhender la compréhension de la scène 13 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix lecture (par E1 et par une élève volontaire).
JE 4.2 20 s	Interpréter collectivement la scène, comprendre le rôle et la fonction du personnage de Sawda
JE 4.3 1 min. 45 s	Collectivement, saisir l'importance de la connaissance (pour ces 2 personnages) comme moyen de lutte.
JE 4.4 1 min. 18 s	Repérer collectivement le contexte de la pièce, interpréter ce contexte pour appréhender la signification du message de l'auteur et interpréter collectivement l'expression « le loup rouge ».
JE 4.5 2 min.	Collectivement préciser la temporalité de l'écriture et la temporalité de l'intrigue
JE 4.6 40 s	Institutionnalisation par l'enseignante de ce qui est important dans cette scène .

Tableau 24 : présentation du jeu didactique 4, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Nous retrouvons les mêmes objectifs du référentiel que dans le jeu didactique précédent.

Narration et analyse du JE 4.1

160-Enseignante 19 m 50 : Bref, on poursuit. Est-ce que quelqu'un a envie d'être Nawal ?

161-Sophie : Moi, je veux bien.

162-Enseignante : Sophie. Donc scène 13. On y va ? (*Se retournant vers le tableau*). Avant que j'efface parce que je vais finir par effacer. (*Elle corrige le mot abyme, elle met un y à la place du i, elle souligne le y*). Vous vous en souviendrez hein, c'est un Y ? Bon on y va. (*Quelques élèves corrigent sur leur cours*).

163-Scène 13 (lecture par Sophie qui prend le rôle de Nawal et l'enseignante qui prend le rôle de Sawda)

Sawda : (E1 reste devant Sophie) Je t'ai vue ! De loin, je t'ai observée quand tu as gravé le nom de ta grand-mère sur sa pierre. Puis tu t'es levée d'un coup et tu t'es enfuie en courant. Pourquoi ?

Nawal : Et toi, pourquoi tu m'as suivie ?

Sawda : Je voulais te voir écrire. Voir si ça existait vraiment. Ici, la rumeur est partie très vite ce matin. Après trois ans, tu revenais. Dans le camp, on disait : « Nawal est revenue, **elle sait écrire, elle sait lire.** » Tout le monde riait. J'ai couru pour t'attendre à l'entrée du village mais tu étais déjà là. Je t'ai vue frapper l'homme avec le livre, et j'ai regardé le livre trembler au bout de ta main et j'ai pensé à tous les mots, à toutes les lettres, chauffés à blanc **par la colère** qui habitait ton visage. Tu es partie, je t'ai suivie.

Nawal : Qu'est-ce que tu veux ?

Sawda : **Apprends-moi à lire, à écrire.**

Nawal : Je ne sais pas.

Sawda : **Si, tu sais ! Ne mens pas ! Je t'ai vue.**

Nawal : Je m'en vais. Je quitte le village. Alors je ne peux pas t'apprendre.

Sawda : Je te suivrai. Je sais où tu vas.

Nawal : Comment le saurais-tu ?

Sawda : Je connaissais Wahab. On est du même camp. On venait du même village. C'est un réfugié du Sud, comme moi. La nuit où on l'a emmené, il hurlait ton nom.

Nawal : Tu veux retrouver Wahab ?

Sawda : Ne te moque pas de moi. **Je sais** où tu vas, je te dis. Ce n'est pas Wahab que tu veux retrouver. C'est **ton enfant**. // **Ton fils**. Tu vois, je ne me trompe pas. Emmène-moi avec toi et apprends-moi à lire. En échange, je t'aiderai. Je sais voyager et à deux on sera plus fortes. Deux femmes côte à côte. Emporte-moi. Si tu es triste, je chanterai, si tu es faible, je t'aiderai, je te porterai. Ici, il n'y a rien. Je me lève le matin, on me dit : « Sawda, voici le ciel », mais on ne me dit rien sur le ciel. // On me dit : « Voici le vent », mais on ne me dit rien sur le vent. // On m'indique le monde et le monde est muet. // Et la vie passe et tout est opaque. J'ai vu les lettres que tu as gravées et j'ai pensé : **voici un // prénom**. Comme si la pierre était devenue transparente. Un mot et tout s'éclaire.

Nawal : Et tes parents ?

Sawda : Mes parents ne me disent rien. // Ils ne me racontent rien. Je leur demande : « Pourquoi a-t-on quitté le Sud ? » Ils me disent : « Oublie. À quoi bon. N'y pense plus. Il n'y a pas de pays. Pas d'importance. On est en vie et on mange chaque jour. Voilà ce qui compte. » // Ils disent : « Ici, la guerre ne nous rattrapera pas. » // Je réponds : « Elle nous rattrapera. **La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore.** » Mes parents ne racontent rien. Je leur dis : « Je me souviens, on a fui au milieu de la nuit, des hommes nous ont chassés de notre maison. Ils l'ont détruite. » Ils me disent : « **Oublie.** » Je dis : « Pourquoi mon père était à genoux à pleurer devant la maison brûlée ? Qui l'a brûlée ? » On me répond : « Tout cela n'est pas vrai. Tu as rêvé, Sawda, tu as rêvé. » // Alors je ne veux plus rester ici. Wahab criait ton nom et c'était comme un miracle au milieu de la nuit. Moi, si on m'enlevait, aucun prénom ne viendrait à ma gorge. **Aucun. Comment aimer ici ? Pas d'amour, pas d'amour**, et comme on me dit « oublie, Sawda, oublie », alors j'oublierai. // J'oublierai le village, // les montagnes // et le camp // et le visage de ma mère // et les yeux ravagés de mon père.

Nawal : On n'oublie pas, Sawda, je te jure. On aimerait, mais on n'oublie pas. Viens quand même.

(Durant la lecture certains élèves suivent en lisant en même temps leur texte, d'autres écoutent E1 en la suivant du regard. Théo poursuit son dessin, difficile de dire s'il écoute ou non. Au dernier rang, l'élève semble endormi. La classe est très silencieuse, les élèves semblent attentifs.)

Extrait 16 : jeu élémentaire 4. 1, appréhender la compréhension de la scène 13 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix lecture (par E1 et par une élève volontaire) En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.

Narration didactique

L'enseignante propose la lecture à haute voix de la scène 13. Comme il y a un dialogue entre deux personnages : Nawal et Sawda, elle demande un volontaire auquel elle propose le prendre le rôle de Nawal (moins conséquent en longueur de répliques). Une élève, Sophie, se propose spontanément.

Avant de commencer la lecture, elle se retourne vers le tableau, elle corrige le mot *abyrne* (elle remplace le *i* par un *y*), elle précise aux élèves qu'elle va devoir effacer le tableau. Certains élèves corrigent le mot sur leur cours.

Cette lecture permet la découverte d'un personnage, Sawda, dont on suppose qu'elle est une réfugiée qui demande à Nawal d'accepter qu'elle l'accompagne pour lui apprendre à lire et à écrire, elle aussi veut quitter le village.

Durant la lecture certains élèves suivent le texte sur leur livre, d'autres écoutent en regardant l'enseignante, Théo continue son dessin sans regarder ni son livre, ni l'enseignante.

Nous considérons le texte comme étant un seul et même tour de parole dans la mesure où, selon nous, c'est une interprétation de la voix de l'auteur qui est ici donnée à entendre.

Analyse

E1 introduit dans le milieu le texte de la scène 13 de *Incendies*. Comme dans le JE 3.2, elle prend en charge la lecture mais il y a deux rôles dans la scène ; aussi propose-t-elle la lecture du rôle aux répliques les moins longues à un ou une volontaire. On comprend que c'est une pratique habituelle car une élève se propose très vite.

Avant de lire, l'enseignante corrige le terme de « *abyrne* » et souligne le *Y*, sans plus d'information puis précise qu'elle va devoir effacer le tableau, nous avons là l'élément de contrat pérenne (souligné dans l'analyse du JE 3.7), à savoir que les élèves prennent en notes ce qui est au tableau sans qu'il soit nécessaire à l'enseignante de le leur préciser. Ils décodent même le non-dit « *Avant que j'efface parce que je vais finir par effacer* ». Elle sous-entend qu'ils doivent noter s'ils ne l'ont pas fait.

E1 accorde un soin particulier à la lecture claire, fluide, il est évident qu'elle permet aux élèves d'entendre les unités syntaxiques et donc de donner une interprétation du texte, tout comme elle parvient à traduire par l'intonation, l'intention, l'émotion d'un

personnage. L'élève volontaire bien qu'ayant une voix plus fluette, a une lecture fluide et compréhensible.

Nous comprenons l'enjeu de ces lectures en matière d'appropriation du sens du texte. Lors de sa lecture, E1 emploie différentes accentuations en fonction des émotions des personnages, des passages importants du texte (en gras dans le corps du texte). Nous pouvons penser qu'il s'agit là d'une stratégie de l'enseignante pour favoriser le passage du sens personnel au sens savant. Cette dramatisation permet aux élèves l'accès à une première compréhension, balisée par l'interprétation de E1 et traduite par la mise en voix. Il est à souligner que désormais, il est accordé dans l'enseignement des textes littéraires une place privilégiée à la lecture à voix haute d'abord effectuée par l'enseignant, en ouverture de l'explication du texte littéraire. Cette lecture, lorsqu'elle est bien maîtrisée, participe à la construction d'une interprétation personnelle du texte en même temps qu'elle permet d'en vérifier le degré d'appropriation et de compréhension par les questions posées dans le JE suivant.

L'enseignante choisit de lire l'essentiel de la scène, à ce titre, nous pouvons dire qu'elle occupe une position topogénétique haute ; elle a des gestes d'ostension sur certaines des émotions dont on ignore l'effet pour l'instant sur la chronogenèse, vu que tout cela reste implicite. En effet, elle accentue différentes émotions : la colère, la rage mais aussi sur l'amour. Elle insiste sur certaines phrases du texte « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* ». ; « *comment aimer ici ? Pas d'amour, pas d'amour* ». La lecture met l'accent sur des éléments signifiants du texte, sur certaines émotions présentes dans cet extrait. Dans ce texte, nous retrouvons comme indiqué dans le Tableau 15, 25 occurrences liées à des émotions variées : terreur, colère, rage, étonnement, tristesse, chagrin, songerie, amour. Nous avons repris les mêmes signes typographiques que ceux utilisés lors de la première lecture à savoir en gras pour les mots dits avec une plus grande puissance vocale et le signe // pour indiquer des pauses plus marquées, des temps de silence plus longs. L'enseignante a choisi de n'insister que sur certaines émotions.

Là encore nous remarquons la qualité de l'écoute de la classe, le silence est total, la majorité des élèves est concentrée, quant à ceux qui ont une activité annexe (Théo qui dessine), on ne peut savoir s'il écoute en même temps.

Narration et analyse du JE 4.2

164 23 min 25 s Enseignante : **Qu'est-ce qui se passe ici, dans cette scène ? [...]**
165-Jonathan : **Nawal se trouve plus ou moins un compagnon de route.**
166-Enseignante : Oui.
167-Jonathan : Qui n'est autre qu'une autre fille du village, en fait.
168-Enseignante : **Comment elle s'appelle ?**
169-Sophie : **Sawda.**
170-Enseignante : Sawda, d'accord 23 min 45 s

Extrait 17 : jeu élémentaire 4. 2, interpréter collectivement la scène 13, comprendre le rôle et la fonction du personnage de Sawda. En gras, la direction de l'étude d'E1.

Narration didactique

E1 vérifie la compréhension de l'élément de l'intrigue qui apparaît dans l'extrait étudié (en gras, tdp 164) à savoir la présence d'un nouveau personnage : Sawda qui va accompagner Nawal dans sa recherche du fils abandonné. Un élève répond rapidement et de manière inattendue pour E1 à la question posée. Sa réponse n'est pas reprise et une autre question fermée permet d'avoir le nom de ce personnage.

Analyse

E1 introduit dans le milieu un nouveau personnage dont on peut supposer l'importance. Cependant là encore, E1 n'interroge pas les élèves sur leur réception du texte mais sur des éléments factuels à savoir ce qui se passe dans la scène, l'arrivée dans la pièce d'un nouveau personnage et son nom. A l'aide de cette question ouverte, elle vérifie auprès des élèves qu'ils ont bien remarqué l'arrivée d'un nouveau personnage qu'elle demande aux élèves de nommer (par une question fermée). Les élèves peuvent ainsi relever que ce personnage se nomme Sawda et qu'elle accompagne désormais Nawal dans sa quête pour retrouver le fils qu'elle a été obligée d'abandonner. Un élève introduit dans le milieu un élément (qui sera développé dans la chronogénèse) à savoir « *le compagnon de route* », élément non repris par l'enseignante.

La topogénèse est ici essentiellement le fait d'un élève qui apporte les deux éléments d'information, le nom du personnage et son rôle d'accompagnatrice grâce aux questions l'une ouverte, l'autre fermée de E1. L'enseignante garde la direction de l'étude. E1 ne cherche pas à dévoluer même lorsqu'un élève donne un élément d'information supplémentaire (tdp 167), il fait la remarque que le personnage est du village mais E1 n'interroge alors sur son prénom. On ne sait pas si cet élève a compris qu'il s'agissait d'une jeune femme qui est dans un camp de réfugiés présent dans le village.

Dans ce jeu élémentaire le savoir, purement factuel, est en relation avec l'intrigue à savoir l'apparition d'un nouveau personnage et avance rapidement : E1, par ses questions, fait en sorte que les élèves fassent apparaître dans le milieu le nom et une fonction du personnage. En effet à la question ouverte « *qu'est-ce qui se passe dans cette scène ?* », un élève répond que Nawal se trouve « *un compagnon de route* ». Toutefois alors que le personnage qui accompagne le personnage principal se retrouve souvent dans la tragédie (il s'agit le plus souvent d'un personnage de confident) cette fonction qui apparaît ici n'est pas approfondie. Nous rappelons que l'enjeu global de savoir de la séquence est de comprendre l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique et que donc le rôle de confident est essentiel, dans une tragédie, il livre des éléments du tragique. Certes à ce stade de l'intrigue, la majorité des élèves n'a peut-être pas vu cette fonction mais un élève semblait s'en approcher.

Narration et analyse du JE 4.3

170- 23 min 45 s Enseignante (*s'avance vers le fond de la classe*) : **Pourquoi Sawda**, (*elle voit alors un élève, celui du fond, la tête reposée sur ses mains, elle l'interpelle*) Erwan ? Erwan s'est endormi (*effectivement l'élève dort, les autres élèves de la classe le réalisent*) Pourquoi Sawda veut suivre Nawal ? [...] (*Théo qui jusque-là n'a cessé de dessiner regarde le camarade endormi puis l'enseignante*) **Pourquoi elle veut suivre Nawal Sawda ?**

171-Elève : Pour apprendre.

172-Enseignante : Pour elle aussi, apprendre. **On a quand même des figures féminines qui ont soif de connaissance, d'accord ? Qui veulent découvrir, qui veulent apprendre.** (*Théo recommence à dessiner*) **C'est important au niveau symbolique.** (*Une élève : Marine demande à un camarade placé juste devant Erwan de le réveiller ; le camarade refuse, fait un geste comme pour indiquer qu'il faut le laisser*). Ces femmes qui veulent apprendre, ces femmes qui veulent découvrir. Hein ?

173-Jonathan : Elles s'émancipent elles aussi.

174-Enseignante : Qui veulent aussi sûrement s'émanciper, à travers ça. Tout à fait. (*Marine insiste pour qu'Erwan soit réveillé mais le camarade écoute l'enseignante*). Alors que nous dit Sawda, justement ? **Pourquoi est-ce qu'elle a envie de connaître ? Et qu'est-ce que lui proposent ses parents ?**

175-Jonathan : Oublie.

176-Enseignante : D'oublier.

177-Sophie : La liberté d'expression, un tout petit peu.

178-Enseignante : Pourquoi tu associes à la liberté d'expression ?

179-Sophie : Ben parce qu'elle n'a pas vraiment de connaissances et du coup limite **elle n'a pas le droit de s'exprimer, oublie**

180-Enseignante : Elle n'a pas le droit de s'exprimer. **C'est vrai** qu'elle ne veut pas poser de questions. Mais en tous cas **c'est vrai, c'est la liberté de savoir qui est remise en question.** Et combien de fois apparaît oubliée, là ?

181-Elève : Six.

182-Enseignante (*regardant l'élève qui vient de répondre*) : Tu as compté, Vincent ? Six. Six fois, oublie. C'est beaucoup. Et quand on oublie, qu'est-ce qui se passe ? **25 min 30 s**

Extrait 18 : Jeu élémentaire 4. 3, saisir l'importance de la connaissance (pour ces deux personnages) comme moyen de lutte. En gras, la direction de l'étude d'E1

Narration didactique

E1 reprend la main pour orienter les élèves sur les motivations qu'a Sawda pour suivre Nawal. Elle aperçoit un élève qui a la tête couchée sur la table, elle le sollicite (tdp 171),

elle réalise alors qu'il est endormi, les autres élèves le remarquent eux aussi. Un élève, Théo, dont on ne savait pas très bien s'il suivait le cours ou s'il ne faisait que dessiner, observe le camarade endormi et son enseignante. E1 poursuit son cours en achevant sa question « *pourquoi elle veut suivre Nawal, Sawda ?* » (en gras dans le tdp 171). Une élève répond « *pour apprendre* » (en gras, tdp171) ; E1 complète la réponse, en mentionnant qu'il y a dans cette pièce des figures féminines qui veulent apprendre, elle insiste sur l'importance de cette volonté au niveau symbolique. Un autre élève précise alors « *elles s'émancipent* » (tdp174). Pendant ce temps une élève essaye de convaincre un des élèves placés devant Erwan de le réveiller, l'élève qui dessinait poursuit son dessin. Deux élèves prennent plus particulièrement en charge l'échange : Jonathan déjà très présent dans les jeux didactiques précédents et Sophie, la lectrice du texte. E 1 oriente les questions pour que les élèves aillent plus loin dans l'interprétation, elle interroge sur le sens de cette volonté qu'a Sawda d'apprendre. « *Pourquoi est-ce qu'elle a envie de connaître ? Et qu'est-ce que lui proposent ses parents* » (en gras tdp 175). Jonathan ne répond qu'à la seconde partie de la question à savoir que ses parents lui demandent d'oublier, ce que reprend E1. Sophie, la lectrice du texte, donne une réponse inappropriée concernant la liberté d'expression, l'enseignante d'abord surprise transforme cette réponse en liberté de savoir. Elle interroge à nouveau sur « *oublie* », mot très présent dans ce texte, 6 fois selon un élève. Elle demande « *Et quand on oublie qu'est-ce qui se passe ?* » Il n'y aura pas de réponse dans ce JE ni même dans ce jeu didactique. Elle y reviendra au JE 6.7.

Analyse

E1 tente de faire apparaître dans le milieu les motivations de Sawda à suivre Nawal à partir de questions réponses. Elle tente, en reprenant la réponse d'un élève, de faire interpréter sur le plan symbolique par les élèves le fait que ces femmes veulent apprendre. Elle pose alors une question ouverte sur les motivations de Sawda « *pourquoi elle veut suivre Nawal, Sawda ?* » et une question fermée « *qu'est-ce que lui proposent ses parents ?* », ce qui permet une régulation décisive dans la mesure où il s'agit d'aller vers l'interprétation de ce à quoi peut servir d'apprendre. Pour Sawda, apprendre, écrire permet de laisser des traces. Elle a également l'envie de comprendre ce qui se passe dans ce pays en guerre, de connaître les faits qui se déroulent, de lutter contre eux à l'avenir. Les élèves peinent à donner cette interprétation. Nous pouvons ajouter qu'alors que ce personnage fait clairement référence à Souha Bechara, militante du Front de la résistance

libanaise qui va être emprisonnée à Khiam durant 10 ans pour avoir tiré sur Antoine Lahad et qu'un dossier sur cette femme et sur la prison de Khiam est d'ailleurs à la fin de l'œuvre *Incendies*, cet aspect, pas plus que le rôle de confidente, ne sont abordés à ce stade de l'étude. Un élève fait pourtant entrer dans le milieu un élément d'interprétation pertinent qui aurait pu donner lieu à un développement (le savoir permet l'émancipation de ces femmes) mais il n'est pas repris par E1. Elle oriente ses questions en fonction de ce qu'elle veut travailler et elle ne prend pas en compte l'idée d'émancipation et opère un glissement important sur les propos de Sophie en reformulant la liberté d'expression en liberté de savoir sans commentaire. L'incidence est que les élèves ont une part mineure dans l'interprétation, ils ont par contre comme d'habitude une part majeure dans l'énonciation des faits de l'intrigue. Par ailleurs, on voit pour le passage de l'interprétation personnelle à savante, deux techniques, le recentrage immédiat après une proposition jugée non pertinente sur l'interprétation savante, et le fait d'exploiter en la tordant une interprétation d'élève pas plus acceptée que la première. En effet, alors qu'une élève amorce une réponse qui n'est pas celle attendue (tdp 178-179) qu'elle justifie par une interprétation très personnelle, E1 entend et valorise cette explication par un « *c'est vrai* » (tdp 181) tout en reprenant très vite la main, sans aider (par des questions par exemple) à l'évolution de l'interprétation. Nous comprenons alors que les élèves peinent à interpréter, pour conclure l'échange en revenant sur la thématique qu'elle voulait aborder « *mais en tous cas c'est vrai, c'est la liberté de savoir qui est ici remise en question* » (en gras tdp 180) puis en posant une question fermée. L'évolution du milieu n'est guère perturbée par l'endormissement d'un élève que l'enseignante signale mais qu'elle laisse dormir. Elle reste fixée sur ses objectifs de cours et les enchaîne, nous remarquons que les élèves font de même ce qui ajoute un autre élément durable du contrat, la volonté de poursuivre les travaux et échanges sans se laisser distraire. Cet épisode révèle beaucoup de l'ambiance studieuse, sereine et calme de la classe, tout comme il révèle de la conception de la gestion de classe. E1 choisit de poursuivre l'avancée des savoirs et on ne sait pas encore, à ce stade du cours, ce qu'il va advenir de l'élève endormi. Cet épisode renseigne, nous semble-t-il, sur une organisation pensée par cette enseignante si bien que cet incident n'empêche en rien l'avancée du cours. Son organisation stratégique est très claire pour elle, E 1 exerce la responsabilité par les questions qu'elle pose. Les éléments de savoir qu'elle souhaite voir aborder se déploient au fil du cours.

Même si la topogenèse est partagée, c'est E1 qui dirige le jeu élémentaire, le fait qu'elle ne relève pas une réponse, et qu'elle détourne une autre proposition pour aller vers une interprétation personnelle indique qu'elle a une intention qui n'est pas explicite, à ce stade du jeu didactique.

Comme les élèves ne sont pas laissés distraire, qu'ils continuent à répondre aux questions posées, la chronogenèse avance. Elle n'est qu'à peine ralentie par l'endormissement d'un élève comme par les réponses jugées par E1 inappropriées de deux élèves que E1 reprend et / ou transforme. Le sens du texte est progressivement interprété par les élèves et surtout par l'enseignante. Dans ce jeu élémentaire il est retenu que Sawda, veut apprendre comme l'a fait Nawal et qu'elle est avec elle pour cela et que cela est le signe que la liberté de savoir est remise en question dans la situation que Sawda occupe actuellement. Nous supposons que E1 veut ainsi montrer la singularité de ces femmes qui ont compris qu'elles pouvaient apprendre pour comprendre ce qu'elles vivent et donc pour agir mais cela n'a pas été clairement explicité dans les échanges. Nous supposons que la fonction d'accompagnatrice, de confidente n'a pas été relevée au jeu élémentaire précédent parce qu'à ce stade du cours, l'enseignante voulait insister sur l'importance de la connaissance pour pouvoir comprendre et agir. Nous pouvons souligner que la question sur ce qu'il se passe quand on oublie ne trouvera jamais de réponse, faute de laisser le temps aux élèves de répondre. Il est difficile de comprendre la rupture qui s'opère entre cette question et la suivante qui va ouvrir le jeu élémentaire suivant. Est-ce que l'enseignante juge alors que ce n'est pas là l'essentiel (compte-tenu de l'enjeu local de savoir) ? Nous ne pouvons apporter une réponse.

Narration et analyse du JE 4.4

182 - Enseignante 25 min 30 s **On est dans quelle situation là dans ce village ou dans ce pays ?** Est-ce que vous avez cerné un peu ce qui se passe ?

183-Marine : **C'est la guerre.**

184-Enseignante : **Ils sont en guerre.** Ils ont l'air d'être en guerre.

185- Enseignante 25 min 44 s **Il y a un mot qui vient d'apparaître. C'est quoi ?**

186-Jonathan : **Le loup rouge.**

187-Enseignante : **Le loup rouge. Qu'est-ce que ça signifie, loup rouge ? Ça, c'est intéressant.** (*L'enseignante se dirige vers le tableau sur lequel elle note loup rouge*).

188-Elève (*répond alors que E1 écrit au tableau*) : **Ça fait rappel à la couverture.**

189--Enseignante : On est d'accord, c'est la couverture. (*Quelques élèves prennent en notes cette expression « loup rouge que l'enseignante écrit au tableau*)

190-Jonathan : ouais on est d'accord c'est la couverture.

191-Enseignante : On est d'accord, c'est la couverture. **Loup rouge. Le rouge, c'est le symbole de quoi ?**

192-Elève : **Du sang.**

193-Enseignante : Du sang...

194-Sophie : **De la peur.**

195-Enseignante : Du sang, (*regardant Sophie*) de la peur si tu veux. (*Sophie sourit*) Vous vous souvenez comment s'appelle la tétralogie ?

196-Elève : Non. (*Jonathan cherche ce nom sur la quatrième de couverture de son livre*)

197-Enseignante : La tétralogie. Le sang des promesses. D'accord ? On a toujours cette couleur. Le livre que donne Nawal lors de son testament, il est de quelle couleur Grégory ?

198-Marine : **Rouge.**

199-Enseignante : Rouge. D'accord ? Donc ce rouge revient très souvent. Là, le loup rouge. **Le loup, qu'est-ce que c'est ?**

200-Marine : **Un animal.**

201-Enseignante : Un animal.

202-Elève : **Féroce.**

203-Enseignante : Un animal féroce. Ici, **c'est aussi peut-être un symbole non ? [...]** (*E1 lit une phrase du texte*). La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore.

203-Elève : **Par la guerre.**

204-Enseignante : Par la guerre ! Par la guerre ! D'accord. **Le loup rouge, c'est vraiment cette image de la guerre effectivement.** 26 min 58 s

Extrait 19 : jeu élémentaire 4.4, repérer le contexte de la pièce et interpréter collectivement l'expression « le loup rouge ». En gras, la direction de l'étude de E1.

Narration didactique

Alors que E1 a posé une question au JE précédent « *quand on oublie, qu'est-ce qui se passe ?* » aussitôt, sans même attendre la réponse elle en formule une autre « *on est dans quelle situation dans ce village, dans ce pays ?* ». E1 interroge les élèves pour vérifier s'ils ont compris la situation de l'intrigue (en gras tdp 183). Une élève répond rapidement, précisant que le pays est en guerre (tdp 184). E1 introduit alors un nouvel élément qui crée une rupture - en apparence- avec ce qui précède. Elle demande quel est le mot qui vient d'apparaître (en gras tdp185) ce à quoi Jonathan répond sans hésitation, « *le loup rouge* » (tdp 186). E1 prend soin de souligner, comme elle le fait à chaque fois qu'elle veut attirer l'attention des élèves sur un nouveau point, « *ça c'est intéressant* » (tdp 187), elle souligne ainsi l'importance de l'expression qu'elle écrit sur le tableau. Quelques élèves la prennent en notes d'autres non. Le reste des échanges de ce jeu élémentaire va concerner l'explication de la symbolique de cette expression. Suivent différentes propositions acceptées par E1 qui donnent des éléments d'interprétation différents sur la couleur rouge (rappel à la couverture du livre qui représente un loup rouge). E1 pose une autre question ouverte « *le rouge c'est le symbole de quoi* » (tdp 191). Un élève apporte un élément de réponse (le sang). Une élève interrompt presque l'enseignante alors qu'elle répète le sang pour ajouter que c'est la couleur de la peur (tdp 194), ce à quoi E1 répond (« *oui si tu veux* »), mais elle ne demande pas à l'élève d'explicitier. Elle souligne aussi l'existence du mot sang dans le titre de la tétralogie dont la pièce est un élément, (une couleur dont elle dit qu'elle revient souvent) puis E1 coupe court à ces interprétations pour interroger sur la symbolique de l'animal : « *le loup qu'est-ce que c'est ?* » (tdp 199),

animal dont une élève dit qu'il est féroce. E1 reprend cette idée en affirmant qu'il s'agit là d'un symbole. Elle lit alors la phrase du texte qui reprend cette expression « *La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* » (tdp 203). Un élève trouve la symbolique correspondante, « *la guerre* » qui sera reprise 3 fois par E1.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, alors que E1 avait formulé une question sur l'oubli, elle abandonne tout de suite cette piste pour introduire dans le milieu un nouvel élément pouvant servir l'explication du texte, à savoir le contexte de l'intrigue, ces deux femmes se rencontrent dans un pays en guerre. Elle introduit ensuite dans le milieu par une question fermée « *il y a un mot qui vient d'apparaître. C'est quoi?* » (tdp 185), une expression du texte qu'elle donne à interpréter en attirant l'attention des élèves par l'expression « *ça c'est intéressant* » qu'elle utilise souvent lorsqu'apparaît un nouvel élément de savoir. Ce jeu élémentaire est centré sur l'interprétation de la symbolique d'une expression du texte étudié « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* ». La stratégie de l'enseignante se dévoile, elle met la réponse dans le milieu au début du JE (sans dire que c'est la réponse tdp 184-185) ce qui facilite quand même le travail des élèves. Ensuite elle introduit la question « *que signifie l'expression loup rouge* » qu'elle décompose en que signifie le rouge et que signifie le loup pour revenir sur la réponse attendue, la guerre. Les élèves s'inscrivent avec à propos dans cette stratégie qui fonctionne très bien ici parce qu'ils répondent aux questions successives finalement assez fermées de l'enseignante. Les élèves, guidés par les questions de l'enseignante, font entrer dans le milieu des interprétations diverses et complémentaires (image de couverture, couleur du sang, présence de la peur) dont la plupart sont reprises par l'enseignante.

Le partage topogénétique reste équilibré même si dans ce jeu élémentaire, il y a une rupture avec la thématique abordée précédemment les élèves continuent à s'engager dans les échanges. Sur l'ensemble du jeu élémentaire, ils répondent de manière pertinente aux questions posées, ils avancent des éléments d'interprétation pour l'expression. Nous remarquons que les élèves sont attentifs à ce qui est dit par les uns et les autres comme en témoigne la reprise par un élève (tdp 190) de ce qui vient d'être dit par un camarade. E1 dévolue un peu leur laissant une plus grande responsabilisation notamment sur la signification de « *loup rouge* » mais cette dévolution est limitée dans le temps dans la

mesure où c'est l'enseignante qui pose les questions en général fermées sur la signification des termes, en coupant court aux interprétations si elle les juge suffisantes ou qui relance sans tenir compte de la réponse. Alors qu'une élève avance une émotion visiblement non attendue de l'enseignante, elle ne lui donne pas l'opportunité de développer, elle pose une question sur la symbolique du loup rouge. Nous assistons alors à un déplacement topogénétique d'une posture d'accompagnement (et d'un début de dévolution) à une posture haute par la reprise en main signalée par une nouvelle question laquelle réoriente l'avancée du savoir telle que prévue par l'enseignante.

On constate toujours que l'avancée de la chronogénèse se fait en fonction des éléments de savoirs que l'enseignante a prévu d'aborder. Dans ce JE, le cœur de la chronogénèse renvoie au contexte de la pièce (la guerre), qu'il est nécessaire de souligner pour bien comprendre l'extrait, voire la pièce. Les élèves comprennent que la situation des personnages est en lien avec le contexte de guerre mais l'interprétation ne va pas plus loin alors que ces deux femmes quittent le village où se trouvent des réfugiés musulmans pour partir à la recherche du fils abandonné de Nawal dans ce pays en guerre. On comprend que Sawda refuse de rester et de subir dans ce village et qu'elle prend son destin en main en s'éduquant en parcourant le pays mais à ce stade du jeu didactique, ce n'est pas explicitement abordé. Le texte est progressivement interprété, nous comprenons ici combien il était important que les élèves aient repéré que l'arrière-plan de l'intrigue était la guerre (ce qu'elle fait dire aux élèves au début de ce JE). L'expression, « *le loup rouge* » rappelle l'illustration de la couverture et la couleur rappelle le sang, mot présent dans le titre de la tétralogie. Ce questionnement progressif trouve son aboutissement avec l'interprétation de la métaphore « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* » c'est-à-dire par la guerre. A la fin du JE, l'enseignante reprend les propos des élèves dans une sorte de brève institutionnalisation. Nous retrouvons ici l'expression de E1 « *d'accord ?* » renforcé ici par « *effectivement* » (tdp 204) qui indique par-là la fin d'une action et amorce ensuite un autre élément de savoir.

Le texte, nous l'avons souligné est chargé en émotions diverses. Même si dans cet échange, l'enseignante n'interroge pas la réception en ces termes, nous soulignons la présence d'une émotion dans le lexique utilisé par une élève. Cette émotion, la peur, est l'interprétation faite par cette élève de la couleur rouge associée par d'autres élèves et par E1 au sang. Comme l'enseignante ne semble pas totalement en accord avec cette

interprétation («*de la peur si tu veux*» en gras, tdp 195) et part sur une autre question, nous ne pouvons pas savoir si c'est une émotion ressentie ou s'il s'agit d'un terme qu'elle associe à la couleur rouge, au sang. Nous soulignons toutefois qu'il n'est peut-être pas anodin que ce soit justement l'élève qui a lu le texte qui fasse cette remarque. Nous pouvons supposer que c'est l'ensemble du texte qui a pu procurer cette émotion. Les indicateurs de Mazzietti et Sander trouvent ici un écho. En effet, l'élève intervient pour apporter une explication très personnelle ce qui confirme la pertinence de l'événement pour elle. Elle est donc bien impliquée à l'événement. Nous pouvons voir que l'évaluation du potentiel de maîtrise à s'adapter à l'événement apparaît dans la prise de parole de cette élève qui interrompt l'enseignante. Quant à l'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux normes de référence de cette élève, nous remarquons qu'elle s'implique en proposant son interprétation.

Narration et analyse du JE 4.5

- 204 – Enseignante 26 min 58 s Vous avez déjà entendu l'expression, l'homme est un loup pour l'homme ?
- 205-Elèves : non
- 206-Enseignante : Non ? Alors c'est Hobbes, Thomas Hobbes le philosophe, qui disait ça. L'homme est un loup pour l'homme. Le seul prédateur de l'homme, c'est l'homme. Qu'est-ce que ça peut signifier encore, Coralie ? [...] Tu as une idée ? L'homme est un loup pour l'homme. [...] **Qu'est-ce qu'on a vu ? [...]** **C'est contemporain. D'accord ? On a dit que ça avait écrit quand ?** Est-ce qu'on s'en souvient ? Il n'y a pas très longtemps. [...] 2005, 2006. (*En même temps un élève pose une question à l'enseignante inaudible*)
- 2009-2010. Pourquoi tu poses cette question ?
- 207-Elève (qui a posé la question) : Je ne sais pas. Comme c'est fait comme c'est un peu en souvenir de la guerre, je ne sais pas... (*inaudible*)
- 208-Enseignante : Alors **si là c'est 2006/2008 que cela a été écrit** donc le présent, c'est à peu près à cette époque-là. **Mais là, on est dans le passé.** C'est vrai **qu'il faudrait arriver à situer** ; quand est-ce que ça se passe, à peu près ?
- 209-Marine : Dans les années 70
- 210-Enseignante : Dans les années 70 (*pendant ce temps Marine continue de parler mais ce qu'elle dit reste inaudible*) je n'entends pas ce que tu dis, Marine.
- 211-Marine : dans le chapitre 19, ils en parlent dans le chapitre 19
- 212-Elève : **Dans les années 70.**
- 213-Enseignante : **Dans les années 70.** (*Marine dit quelque chose mais on ne comprend pas quoi*). Je n'entends pas Marine (elle continue à parler mais peu audible)
- 214-Jonathan : **On a encore des walkmans, des cassettes.**
- 215-Enseignante : Oui. C'est vrai. (*En souriant*), c'est un bon indice le walkman et les cassettes.
- 216 Marine : (*en même temps que E1*) même dans le présent il y a... (*et elle montre du doigt son livre, E1 la voit, a visiblement entendu ce qu'elle disait en même temps qu'elle et s'adressant à elle*)
- 217 Enseignante : Même dans le présent, il y a ? (*Marine fait non de la tête et cherche dans son livre*). **C'est vrai que Jeanne jette, à un moment donné, son walkman, son baladeur.** 28 min 35 s

Extrait 20 : jeu élémentaire 4.6, collectivement préciser la temporalité de l'écriture et la temporalité de l'intrigue. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

E1 pose une question « *vous avez déjà entendu l'expression, l'homme est un loup pour l'homme ?* » (tdp 204), plusieurs élèves disent ne pas connaître. L'enseignante apporte un élément de culture générale (en lien avec la comparaison du loup) qui n'est pas dans le texte (Hobbes est l'auteur de l'expression l'homme est un loup pour l'homme), visiblement les élèves ne connaissent ni l'expression ni l'auteur. Elle revient alors sur l'expression et son lien avec le texte, lien qu'elle n'explicite pas. Les élèves ne répondant pas à la première question « *qu'est-ce que ça peut signifier ?* », elle amorce ensuite un autre élément de l'étude : la date d'écriture du texte (en gras tdp206), elle pose une question « *on a dit que ça avait été écrit quand ?* » et elle donne aussitôt elle-même la réponse, 2009-2010 puis 2006-2008 (en fait c'est 2003). On comprend qu'elle veut que les élèves saisissent que la date d'écriture et la date de l'intrigue de la pièce sont différentes. Une fois qu'elle a donné la date d'écriture, elle interroge sur l'époque à laquelle se déroule l'intrigue. Un élève donne la date des années 70 (en gras tdp 212), l'enseignante acquiesce. Jonathan complète l'information donnée par un camarade en donnant les indices des walkmans et cassettes (indices qui sont dans le chapitre 11, étudié en début de cours) qui renvoient à cette période. Parallèlement aux échanges sur la position temporelle de l'intrigue, Marine intervient à plusieurs reprises de manière souvent inaudible y compris pour l'enseignante mais on saisit tout de même que pour elle l'indice qui permet de situer l'action de l'intrigue dans les années 70 est dans le chapitre 19 (non encore étudié en classe), elle montre son livre.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, dans un premier temps E1 en position de surplomb donne une phrase « l'homme est un loup pour l'homme » et son auteur mais elle n'explicite pas pourquoi elle fait cette référence. Puis elle opère une rupture en introduisant par des questions fermées : le repérage des deux temporalités celle de l'écriture de la pièce et celle de l'intrigue. E1, sans laisser de temps aux élèves, répond elle-même à la question de la date d'écriture de la pièce, élément qu'elle ne reprendra pas par la suite si bien que nous ne savons pas très bien quelle était l'intention de l'enseignante quant à ces deux repérages. Elle questionne sur l'époque de l'intrigue « quand est-ce que ça se passe à peu

près ? » (tdp 208). Pour cet élément, les élèves participent aux échanges en apportant des éléments pertinents.

La chronogenèse s'arrête en début de jeu, un élément est introduit dans le milieu, il n'est pas explicité et ne sera pas repris au cours de ce jeu élémentaire. Lorsque E1 leur demande les dates d'écriture et celle de l'intrigue, le savoir avance à nouveau. Dans un premier temps c'est E1 qui donne la date (approximative) d'écriture, les élèves donnent la date à laquelle se situe l'intrigue et des indices permettant ce repérage. On peut supposer que E1 suit un de ses objectifs à savoir repérer et expliciter le procédé d'écriture du parallélisme qui permet ce va et vient entre le présent des personnages, relativement contemporain de la date d'écriture de la pièce et la date de l'intrigue concernant Nawal qui se situe lors de la guerre des deux ans soit en 1975-1976. Toutefois cet objectif n'est pas clairement explicité aux élèves. On comprend également que l'explicitation de l'expression « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* », va de pair avec le contexte de la guerre qui exacerbe le danger des hommes entre eux (on saisit aussi pourquoi dans le jeu élémentaire précédent, elle avait pris soin de faire formuler aux élèves ce contexte) mais l'intention n'a pas abouti.

Sur le plan topogénétique, c'est E1 qui garde la direction de l'étude. Elle donne en surplomb une phrase, son auteur puis par des questions fermées, elle amène les élèves à donner des éléments de réponse, nous avons alors une topogenèse partagée. Cette volonté de garder la main en position de surplomb est encore plus manifeste lorsqu'elle ne laisse pas Marine poursuivre ce qu'elle semble vouloir dire sur le chapitre 19. Elle ne tient pas compte de ce qu'elle dit et revient à une date « *dans les années 70* » (tdp 213). Cette réaction est d'autant plus surprenante que nous savons que ce chapitre est central dans l'œuvre (le livre comporte 38 chapitres), il fait référence à l'épisode qui est considéré comme l'élément déclencheur de la guerre des deux ans, en 1975, à savoir l'attaque d'un bus ramenant des Palestiniens au camp de Tell ez-Zaatar par des militants Kataëb. Cet épisode est décrit dans ce chapitre 19, il est étonnant que E1 qui a pourtant prévu de s'arrêter sur cet épisode ne laisse pas la responsabilité de l'avancée du savoir à Marine, qui semble vouloir parler de ce chapitre lequel renvoie à une date précise, le 13 avril 1975. E1, lors de l'entretien post séance confirmera qu'elle veut étudier précisément cette scène en classe. Nous pouvons avancer une supposition pour expliquer cette non prise en compte qui est que E1 a une idée précise de la structuration de son cours et des différentes

étapes qui le jalonnent. Elle n'a pas prévu à ce moment de l'étude d'aller sur ce chapitre qui fera l'objet d'un autre cours et considère donc que de laisser Marine développer son idée pourrait être chronophage. Etonnant également qu'elle n'ait pas un geste, un mot pour valoriser une réponse qui est pertinente, contrairement à son habitude.

Narration et analyse du JE 4.6

218 Enseignante : 28 min 35 s Bon bref, on avance sur cette idée, peut-être. **La terre est blessée par le loup rouge.** Et donc **ces femmes sont toujours dans ce désir d'apprendre. Pour la première fois, la guerre ici, est évoquée.** Et on va juste poursuivre un peu et après, on arrêtera nos lectures. 29 min 15 s

Extrait 21 : jeu élémentaire 4.7, institutionnalisation par E1 de ce qui est important dans cette scène. En gras l'essentiel de l'étude repris par E 1.

Narration didactique

E 1 marque clairement la fin de l'analyse de cet extrait, elle conclut en reprenant les trois principaux éléments relevés lors des échanges en classe à savoir « *la terre est blessée par le loup rouge* » ; « *ces femmes sont toujours dans ce désir d'apprendre* » et « *pour la première fois, la guerre, ici, est évoquée* » (en gras dans le tdp 218). Elle donne également des indications quant à la suite des activités à savoir la poursuite pendant une certaine durée de l'étude de la pièce puis un arrêt de cette activité de lecture –compréhension mais elle ne dit pas pour quelle autre activité.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, E1 fait reprendre des éléments déjà apparus dans le milieu, le contexte de l'intrigue est la guerre, cette guerre ravage le pays, les deux personnages femmes Nawal et Sadwa sont dans le désir d'apprendre, interprétations qu'elle récapitule pour les institutionnaliser. Dans ce jeu élémentaire, mésogenèse et chronogenèse se confondent dans la mesure où les éléments (ré)introduits dans le milieu sont constitutifs de l'avancée des savoirs et ont fait l'objet d'institutionnalisations partielles. Nous pourrions ajouter que l'opposition entre la date d'intrigue et la date de rédaction n'est pas reprise en cette fin de jeu didactique. Il n'est pas non plus fait mention de la citation du philosophe.

E1 institutionnalise seule en position haute dans la mesure où elle reprend ce qui a été travaillé et relevé lors des échanges de ce jeu didactique. Nous remarquons que

l'enseignante a une idée précise de l'avancée des éléments du savoir et du temps imparti à chaque étape. Ici elle signifie clairement aux élèves qu'ils vont passer à autre chose. Nous interprétons son expression « *bon bref* » comme indiquant son souci d'avancer et de ne pas perdre son fil conducteur.

4.3.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD4

Sur le plan mésogénétique, le premier élément introduit dans le milieu est le texte de la scène 13 lu par l'enseignante et une élève. Ce texte permet d'introduire la fonction d'un nouveau personnage Sawda à l'aide de questions ouvertes du type « *qu'est-ce qui se passe dans cette scène* » (tdp 164) ou des questions fermées (le nom du personnage). Seront également introduits dans le milieu une métaphore « le loup rouge » donnée à interpréter et le contexte de l'intrigue (la guerre). Pour aider à la compréhension et à l'interprétation du texte, E1 pose des questions, le plus souvent fermées (le nom du nouveau personnage, le contexte de la guerre) mais parfois le questionnement est plus ouvert (l'interprétation d'une phrase de l'extrait). Les élèves introduisent dans le milieu une fonction de « *compagnon de route* », l'émancipation de ces femmes grâce au savoir, la peur et le contexte historique donné dans le chapitre 19, autant d'éléments pertinents qui ne sont pas exploités dans ce jeu didactique. Ils introduisent également des éléments d'interprétation concernant l'explication de la phrase « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* ». E1 ne relève pas non plus « *la liberté d'expression* » qui semble une réponse incongrue à la question posée sur l'intérêt d'apprendre, toutefois sa reformulation en liberté de savoir fait office d'évaluation négative implicite.

Dans ce jeu didactique nous avons des variations topogénétiques. Les élèves, lors du jeu élémentaire 4.2, apportent progressivement des éléments factuels de la scène étudiée et sont responsables de l'avancée du savoir. Lors des jeux élémentaires 4.3 et 4.4, la topogénèse est partagée voire haute pour E1 (JE 4.4), les questions (le plus souvent ouvertes) permettent aux élèves d'apporter le plus souvent une réponse attendue. En effet, la notion d'émancipation de la femme par le savoir, le loup rouge comme symbole de la guerre sont apportés par les élèves tout comme la référence au chapitre 19, qui permet une datation précise des événements historiques, est amorcée par une élève mais non reprise par E1. Il nous semble que les élèves ne comprennent pas toujours d'emblée quel est le savoir en jeu dans chacun des jeux didactique mais ils acceptent de jouer le jeu tel qu'il est décliné par E1. A la fin du JE 4.3 et lors du dernier JE, E1 a une position

topogénétique haute, elle complète les réponses des élèves par une interprétation personnelle et institutionnalise en fin de jeu didactique. Elle reste également disponible, attentive aux élèves, elle peut à la fois mener la direction de classe pour ce qui est des savoirs à enseigner, répondre en aparté à une élève qui parle en même temps qu'elle, gérer une situation particulière à savoir l'élève endormi et cela dans un temps relativement restreint (9 min. 25 s). Cette gestion de classe qui fonctionne puisque les élèves poursuivent les échanges, témoigne d'un contrat didactique dont la dimension durable est bien intégrée par les élèves, en témoignent les silences durant la lecture, l'attention, l'écoute de la parole des camarades, l'ensemble permettant aux élèves de compléter généralement sous la direction de E1, les éléments de réponse avancés. L'attitude de l'enseignante génère une confiance chez ses élèves qui n'hésitent pas à faire des propositions et à jouer un rôle aussi significatif qu'on le leur permet (il y a peu de dévolution) dans l'avancée du savoir. Nous avons donc une co-construction des savoirs qui se fait dans un processus de transactions entre élèves, entre élèves et E1. Enfin, nous avons une topogénèse surplombante au début du JE 4.5 alors que l'enseignante fait une référence à une phrase de Hobbes « *l'homme est un loup pour l'homme* », elle donne la phrase, son auteur puis finalement abandonne cette piste (peut-être dans la mesure où cette référence n'apporte pas d'élément supplémentaire à la compréhension). Nous schématisons en suivant ces variations topogénétiques.

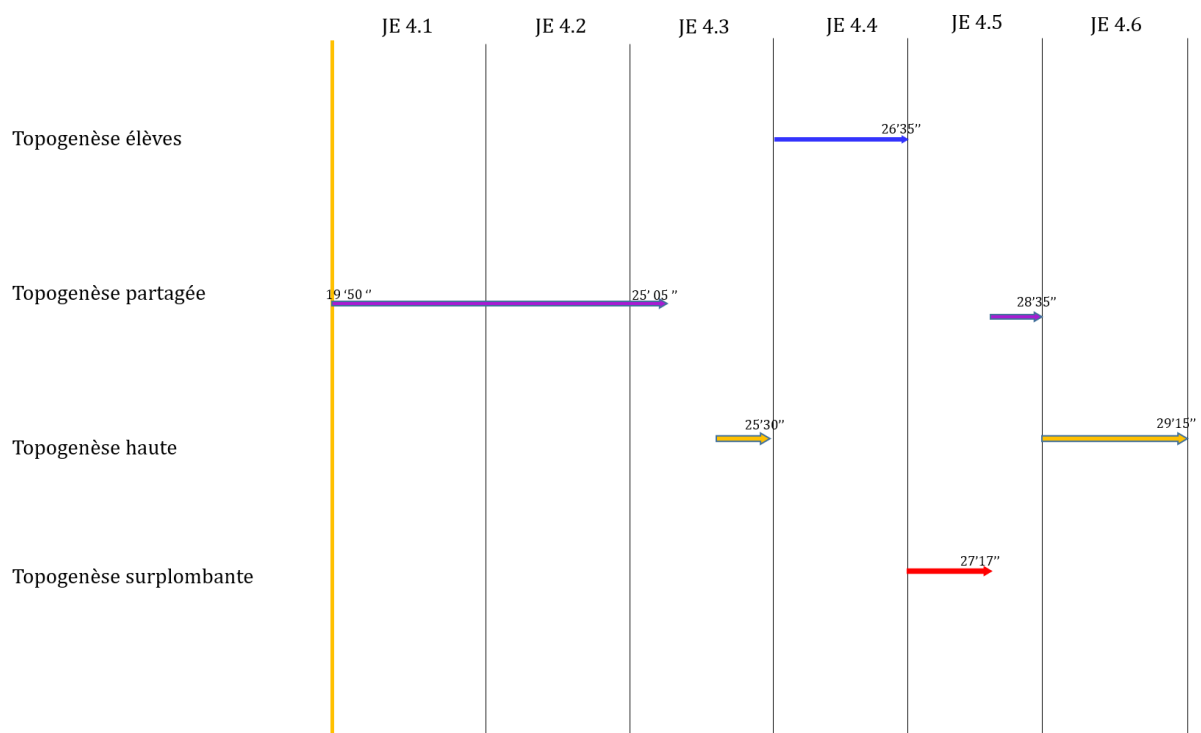


Figure 20 : répartitions des variations topogénétiques du JD 4

L'institutionnalisation par E1 à la fin du jeu didactique marque le passage de la lecture individuelle à la lecture collective.

Pour ce qui est de la chronogenèse, comme lors des jeux didactiques précédents, c'est E1 qui en dessine les contours par ses questions et qui décide des étapes de l'avancée du savoir. Ainsi, au début, elle centre l'attention des élèves sur un nouveau personnage de l'intrigue. Toutefois, la fonction de ce personnage, proche du rôle de confidente, toujours présent dans la tragédie, n'est pas abordé. Pourtant Sawda en remplit toutes les fonctions, elle aide à rendre public ce qui est caché dans les profondeurs d'une conscience. Elle permet à l'action de se développer, tout comme elle conduira à une situation qui va mener Nawal à sa perte (c'est elle qui la pousse à assassiner le chef des milices catholiques). A ce stade du jeu, ces fonctions liées à son rôle ne sont pas abordées, elles ne le seront pas dans le reste du jeu. Nous avons relevé qu'un élève qui semblait aller vers cette interprétation n'a pas été encouragé. Or il s'agit d'une classe de terminale et nous pouvons supposer qu'ils ont étudié durant les années voire les mois antérieurs ce personnage de tragédie. Les autres éléments de savoir sont : le nom de ce personnage, les motivations qui la poussent à suivre Nawal, la guerre contexte de cette intrigue, l'interprétation de la symbolique de l'expression « *la terre est blessée par un loup rouge qui la dévore* » ainsi que le repérage de l'intrigue dans cette scène et de la date d'écriture du texte (ce dernier élément ne sera pas repris lors de l'institutionnalisation). Nous avons souligné qu'il est surprenant qu'il n'y ait pas eu dévolution à cet instant du cours dans la mesure où ce chapitre permet à la fois une datation et une localisation précises, même si la date et le lieu ne sont pas explicitement mentionnés, la description des faits permet ce rapprochement (attentat d'un bus de Palestiniens à Beyrouth, le 13 avril 1975).

Les émotions mises en avant lors de la lecture par E1 ne sont pas identifiées ni reliées à l'intrigue ou exploitées pour mieux comprendre le sens du texte. Peut-être est-ce, pour elle, une façon de diriger l'attention des élèves sur des éléments sur lesquels elle veut revenir lors de l'explicitation de l'extrait, ce serait alors une façon de les rendre plus productifs pour répondre aux questions posées, nous remarquons d'ailleurs que de nombreuses réponses sont pertinentes. L'enseignante choisit d'aller vers l'interprétation collective –et savante- du texte, elle ne laisse pas se développer l'expression d'émotions notamment celle verbalisée par une élève (la peur) dont on ne sait pas si elle a été ressentie à la lecture du texte, l'élève qui la mentionne est celle qui a lu le texte, à haute

voix. Or nous aurions pu penser que cette peur fait écho à ce qui s'est passé dans le premier texte lu alors que Nawal a subi l'hostilité des villageois parce qu'elle a décidé de sortir de sa condition par le savoir. Nous pouvons supposer que d'autres dangers guettent ces deux femmes. Les émotions sont donc peu présentes à ce stade de l'avancée du savoir, nous avons souligné, à plusieurs reprises, que l'enseignante va rapidement à l'essentiel, c'est peut-être là un élément d'explication de cette non prise en compte.

4.4 Analyse du JE P1-JD5

4.4.1 *Éléments de contexte*

Ce jeu didactique poursuit l'enjeu local de savoir du jeu précédent à savoir l'évolution du personnage de Nawal, dans les scènes 14 et 15. Dans ce jeu didactique, on a une double temporalité celle de Jeanne qui cherche à découvrir le passé de sa mère tandis que son frère Simon veut la persuader d'abandonner ces recherches et en parallèle, dans cette même scène, nous avons Sawda qui apprend à lire avec Nawal. Il est à noter que cette scène présente donc deux couples de personnages, Simon et Jeanne mais aussi Nawal et Sawda.

4.4.2 *Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD5*

P1JD5 se compose de 3 jeux élémentaires.

P1 JD5	Appréhender les discours de deux personnages comme révélateurs de leur évolution
JE 5.1 4 min. 46 s	Appréhender la compréhension de la scène 14 par une lecture silencieuse individuelle.
JE 5.2 1 min. 23 s	Collectivement par un débat interprétatif, comprendre l'enjeu de la scène et en particulier l'action du personnage de Nawal
JE 5.3 1 min. 11 s	Collectivement appréhender la raison qui pousse Sawda à apprendre : le savoir, une arme de lutte.

Tableau 25 : présentation du jeu didactique 5, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 5.1

218- Enseignante - 29 min 15 Il y a, là, juste un petit passage que **je vais vous demander de lire tout seul** comme la dernière fois. **Vous lisez la scène 14.** On fait un aller/retour entre le passé et le présent. **Vous le lisez tranquillement et puis, on en parle dans trois petites minutes. 33 min 50 s**

(Lecture silencieuse des élèves, pendant ce temps l'enseignante va réveiller Erwan et lui parle en aparté en lui montrant le livre de la pièce étudiée en classe, ce qui est dit est inaudible. Erwan se met au travail, il lit silencieusement l'extrait demandé. Ensuite E1 circule dans les rangs s'assure que les élèves aient bien un livre, et qu'ils travaillent. Elle déplace deux élèves sans livre à côté d'un autre qui en a un. Les élèves lisent en silence. Elle passe pour vérifier l'avancée des travaux. Lorsqu'elle voit des élèves qui discutent entre eux, elle va vers eux et on suppose qu'elle vérifie qu'ils travaillent. Elle répond aux questions individuelles des élèves, en aparté, ce qui reste inaudible. Certains élèves travaillent seuls, d'autres échangent avec leurs camarades les plus proches).

Extrait 22 : jeu élémentaire 5. 1 : appréhender la compréhension de la scène 14 par une lecture individuelle et silencieuse

Narration didactique

E1 donne à lire la scène 14 ; dans cette scène, Simon tente de persuader sa sœur Jeanne de ne pas respecter les intentions testamentaires de sa mère (retrouver le père et le frère). Il craint que cette quête ne conduise Jeanne au silence, il est inquiet de la voir s'enfermer passant ses journées à écouter les cassettes remises par Antoine, l'infirmier. Dans cette scène est également inséré l'apprentissage de la lecture de Sawda guidée par Nawal. Cette fois, l'enseignante privilégie une lecture individuelle silencieuse, ce qui semble une activité que les élèves ont déjà pratiquée, « *je vais vous demander de lire tout seul comme la dernière fois* ». Une consigne est donnée (en gras tdp 218), elle n'est pas très explicite « *on en parle* », néanmoins les élèves s'en contentent. Durant ce temps de travail en autonomie, elle va voir l'élève endormi, le réveille, lui parle en lui montrant le livre, on suppose qu'elle lui dit où ils en sont et ce qu'il doit faire, (elle le confirmera lors de l'entretien). L'échange dure peu de temps (55 secondes). Ensuite elle vérifie que les élèves aient au moins un livre pour deux, elle déplace deux élèves sans livre auprès de deux autres élèves qui en ont un. Elle circule dans les rangs, lorsqu'elle remarque que des élèves parlent elle s'avance, certainement pour vérifier qu'ils travaillent, ce qui est le cas puisqu'elle ne dit rien. Lorsqu'un élève lui parle en aparté, elle répond (ce qui est dit est inaudible). Des élèves travaillent seuls, en lisant leur livre, d'autres échangent entre eux.

Analyse

Un élément est introduit dans le milieu, il s'agit du texte de la scène 14 de l'œuvre étudiée. L'enseignante précise que la lecture est individuelle (et non à haute voix comme pour les autres extraits), elle donne une indication de compréhension, « *on fait un aller/retour entre le passé et le présent* » et une consigne « *vous le lisez tranquillement et puis, on en parle dans trois petites minutes* ». A ce stade du jeu, les règles ne sont pas claires, que recouvre le « *on en parle* » ? Que les élèves vont pouvoir livrer leur interprétation du texte ? Nous serions alors sur une lecture individuelle du texte. Qu'il s'agit de dire ce qui se passe dans cet extrait et éventuellement de donner des éléments d'interprétation ? Nous irions, dans ce cas, vers une interprétation collective de l'extrait.

Sur le plan topogénétique, nous remarquons que certains élèves échangent entre eux en montrant des passages du livre, on suppose qu'ils commencent à interpréter et/ ou à questionner à propos du texte. Ils semblent relativement autonomes pour la plupart d'entre eux.

La direction de classe telle qu'elle est conduite par l'enseignante confirme une posture d'accompagnement et une attitude bienveillante dont elle ne se départit pas. Elle réveille calmement l'élève endormi, lui donne des indications sur ce qu'ils ont étudié durant son endormissement (elle confirmera cela hors entretien, elle expliquant que cet élève a quelques soucis de décrochage associé à une addiction). Elle vérifie que les élèves aient de quoi travailler et qu'ils échangent entre eux sur le texte. Lorsqu'elle est sollicitée en aparté, elle va vers l'élève et répond à sa question. Les élèves se prennent en charge, travaillent, discutent calmement entre eux, ce qui traduit un élément de contrat pérenne. Le déroulement de ce temps de classe semble indiquer que le travail en autonomie, au rythme des élèves, est habituel avec cette enseignante.

Narration et analyse du JE 5.2

- 218-- 33 min 50 s Enseignante : Alors Erwan, **que se passe-t-il dans cette scène ?** [...] Allez on t'écoute. (*Erwan parle mais cela est inaudible*). Un peu plus fort.
- 219-Erwan : **Il y a Simon qui parle à Jeanne il qui lui demande pourquoi elle reste enfermée chez elle.**
- 220-Enseignante : Alors Simon parle à Jeanne, lui demande pourquoi elle est enfermée. Pourquoi elle s'est enfermée, Jeanne ?
- 221-Elève : **Pour écouter les cassettes.**
- 221 bis-Autre élève en même temps : ah oui je viens de comprendre
- 222-Enseignante : Pour écouter les cassettes. (*S'adressant à l'autre élève en souriant*) : Qu'est-ce que tu viens de comprendre ? (l'élève sourit mais ne répond pas) **Donc Erwan, quel est l'intérêt de cette scène ? Qu'est-ce qui se passe dans cette scène ? [...]**
- 223-Erwan : Jeanne et bien elle fait comme...
- 224-Enseignante : chut Cyprien. Jeanne fait exactement comme ?
- 225-Erwan : Comme celle qui a fait la même chose avant...
- 226-Enseignante : Comme celle qui a fait la même chose avant. C'est-à-dire ? [...] Tu ne sais pas ? Est-ce que vous pouvez l'aider ? Théo ?
- 227-Théo : Comme sa mère.
- 228-Enseignante : Sa mère. Elle fait la même chose, ça veut dire qu'elle fait quoi ?
- 227-Erwan : Elle s'est enfermée.
- 229-Enseignante : Elle s'enferme. (*Rires dans la classe, E1 regardant en souriant une élève qui rit.*)
Qu'est-ce qui se passe ? Il y a un truc qui m'échappe. [...]
Donc du coup, elle s'enferme comme sa mère. Et qu'est-ce qu'elle fait encore ? Marine, tu disais ? [...]
Elle est dans la même pièce que ? [...]
- 230-Elève : Elle reproduit le même schéma que sa mère.
- 231-Enseignante : Elle est en train de peut-être de reproduire le même schéma que sa mère. C'est ça ?
- 232-Elève : Oui. 35 min 13 s

Extrait 23: : jeu élémentaire 5. 2, par un débat interprétatif comprendre l'enjeu de la scène et en particulier le personnage de Nawal. En gras la direction d'étude de E 1

Narration didactique

E1 pose une question ouverte sur l'intrigue, « **que se passe-t-il dans cette scène** » (en gras, tdp 218) à l'élève qu'elle a réveillé. Suit un échange entre Erwan et l'enseignante qui le pousse à donner progressivement des éléments de réponse (Jeanne reste enfermée chez elle, pour écouter des cassettes et elle fait comme une autre personne). L'échange est laborieux, Erwan a du mal à formuler clairement ses réponses, dans un premier temps, l'enseignante reprend son début de phrase pour l'encourager à poursuivre puis constatant sa difficulté à approfondir sa réponse, elle s'adresse alors aux autres élèves auxquels elle demande d'aider Erwan. Un élève complète : Jeanne fait comme sa mère. Erwan reprendra la parole, de lui-même, lors de l'échange avec la classe (tdp227) pour insister sur l'enfermement de Jeanne, réponse reprise par l'enseignante Un élève complète avançant que Jeanne reproduit le même schéma que sa mère Nawal. Les élèves qui ont lu jusqu'à la scène 12, savent que Nawal s'est murée dans un silence cinq ans avant sa mort, alors qu'elle assistait à des procès.

Analyse

L'enseignante, par sa question ouverte « *que se passe-t-il dans cette scène* », permet aux élèves d'introduire dans le milieu dans un premier temps des éléments factuels : Jeanne parle à Simon, Jeanne est enfermée, elle écoute des cassettes (certainement celles donnée par l'ancien infirmier à la scène 11) puis des éléments d'interprétation : elle reproduit le même schéma que sa mère (elle s'enferme). Nous soulignons que l'enseignante choisit d'interroger nominativement l'élève qui s'était endormi, nous supposons qu'elle veut ainsi favoriser son intégration dans le cours. L'élève sollicité a repéré le fait essentiel dans la scène qu'il introduit dans le milieu sans indication particulière de E1. Les propositions des élèves à l'enseignante que celle-ci se contente d'accompagner sans apporter d'élément de savoir amènent à attribuer un sens à ce fait. L'enseignante peut alors vérifier la compréhension de la scène par les élèves. Elle permet ainsi l'expression des interprétations personnelles de lecture, interprétation dont elle valide des éléments, ce qui permet une lecture collective de l'extrait.

Sur le plan topogénétique, la responsabilité de l'avancée de l'étude du texte est laissée aux élèves. L'enseignante a une posture d'accompagnement assortie de la bienveillance dont elle fait toujours preuve, ce qui lui permet de raccrocher un élève qui s'était endormi, de l'intégrer dans un collectif qui peut être aidant et de l'amener, parce qu'elle le sollicite, sans le brusquer, à participer de manière assez productive aux échanges.

La chronogénèse avance dans la mesure où les élèves trouvent des éléments factuels du texte dont ils donnent une interprétation : par le silence dont elle fait preuve Jeanne serait en train de reproduire le tourment de sa mère (qui s'était emmurée dans le silence durant 5 années). Ils ont ciblé un des deux récits, celui de Jeanne et Simon qui correspond au présent de l'intrigue. Les élèves, à ce stade de l'étude, ont du mal à approfondir l'interprétation. Rien n'est dit sur la peur de Simon quant à l'attitude de sa sœur et sur leur différent. Simon veut signer les papiers chez le notaire et tourner la page, tandis que sa sœur veut comprendre ce qui a provoqué le silence de sa mère. De même cette scène enchâsse deux récits, la discussion entre Jeanne et Simon mais aussi l'apprentissage de la lecture de Sawda aidée par Nawal. Les élèves n'évoquent pas ce passage.

Narration et analyse du JE 5.3

233-35 min 13 s Enseignante : D'accord. **Alors il y a, en même temps, Nawal et Sawda qui dialoguent dans cette scène. Qu'est-ce qu'elles sont en train de faire ?**

234-Sophie : Elle lui apprend l'alphabet.

235-Enseignante : Elle lui apprend l'alphabet.

(L'enseignante lit un extrait de la scène 15)

Sawda : Aleph, bé, tâ, szâ, jîm, hâ, khâ, dâl. dââl, rrâ, zâ, sîn, shîn, sâd, dââd, tââ, zââ, ainn, rainn, (Je ne sais pas comment on prononce), Kââf, kâf, lâm, mime, noûn, hah, lamaleph, wâw, ya.

Nawal : Ça, c'est l'alphabet. Il y a 29 sons, 29 lettres. Ce sont tes munitions, tes cartouches. Tu dois toujours les connaître. Comment tu les mets les unes avec les autres, ça donne les mots.

Qu'est-ce qu'elle dit là Nawal ? Que les lettres... **Les lettres, elle les compare à quoi ?**

236-Elève : A une arme

237-Enseignante : Á des munitions, à une arme, à des cartouches. Qu'est-ce que ça vous évoque ça ?

238-Elève : Que le savoir est plus fort que les armes.

239- Enseignante : Que le savoir est plus fort que les armes, c'est ça ? En tous cas peut-être que Mouawad, c'est ce qu'il est en train de dire finalement, c'est que les mots permettent ça. 36 min 24 s

Extrait 24 : jeu élémentaire 5.3, appréhender ce qui pousse Sawda à apprendre : le savoir comme arme de lutte. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

L'enseignante, apporte un élément d'information (non repéré par les élèves) en rappelant que deux autres personnages sont présents dans cette scène (Sawda et Nawal). Elle pose ensuite une question : « *qu'est-ce qu'elles sont en train de faire* » (en gras, tdp 233). La réponse est rapidement donnée par une élève, « *elle lui apprend l'alphabet* », réponse confirmée par la lecture par l'enseignante de l'extrait de la scène 15, plus exactement de deux répliques (sur les trois de la scène), ce qui lui permet d'en demander une clarification « *Qu'est-ce qu'elle dit Nawal ? [...] Les lettres, elle les compare à quoi ?* ». Une élève avance que « *le savoir est plus fort que les armes* » (tdp 238). Cette interprétation est reprise telle quelle et complétée par l'enseignant qui attribue cette interprétation à l'auteur.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, E1, maintenant qu'elle a intégré Erwan dans la classe, complète l'analyse de la scène « *il y a en même temps Nawal et Sawda qui dialoguent dans cette scène* » (tdp 233) et en réorientant les échanges afin que soit introduit dans le milieu un autre élément de réponse à la question posée « *qu'est-ce qui se passe dans cette scène ?* » : le récit de l'apprentissage de la lecture de Sawda et la discussion qu'elle a avec Nawal. Elle pointe un élément pertinent du milieu en introduisant un court extrait de la scène 15 (qui n'était pas donné à lire aux élèves mais dans la scène 14, deux répliques concernaient cet apprentissage). Ce passage fait référence au passé de Nawal, cet extrait du texte n'ayant pas été retenu par les élèves dans les premiers éléments de réponse. E1

pose des questions fermées « *qu'est-ce qu'elle dit Nawal ? Que les lettres, elle les compare à quoi ?* » (tdp 235) qui ciblent les éléments importants de cet extrait : l'apprentissage de Sawda, les lettres comparées à des armes. Par l'introduction de ces deux objets déterminants (les autres personnages en présence et la lecture de quelques phrases) et ses questions fermées, l'enseignante amène les élèves à donner une interprétation de l'extrait à savoir que le savoir est plus fort que les armes.

La chronogénèse avance rapidement : les éléments, l'un factuel (Nawal apprend à lire à Sadwa) et l'autre interprétatif (le savoir est plus fort que les armes) sont donnés par les élèves. E1 institutionnalise le message essentiel de la scène en reprenant ce que vient de dire une élève en ajoutant que c'est là ce que veut peut-être dire l'auteur. Toutefois le parallélisme dont on aurait pu supposer qu'il serait ici évoqué compte-tenu de l'enchâssement des deux récits (présent de Jeanne et Simon et passé de Nawal) n'est pas abordé.

E1 occupe ici, au début de ce JE une position topogénétique haute, elle reprend la direction de l'étude, elle désigne les objets pertinents du milieu aux élèves de façon à ce que les élèves donnent les éléments d'interprétation attendus. Nous avons ensuite une topogénèse équilibrée : c'est l'enseignante qui pose une question fermée afin de faire émerger les éléments qu'elle reprend et auquel elle ajoute (en position surplombante) un élément d'interprétation personnel.

4.4.3 – Bilan : analyse du jeu P1 J5

Sur le plan mésogénétique, E1 introduit dans le milieu un extrait de la pièce à l'étude et en particulier la scène 14, puis à l'aide d'une question ouverte « *que se passe-t-il dans cette scène ?* », elle permet l'introduction d'éléments factuels. Les élèves font entrer dans le milieu des éléments d'explication : Jeanne est enfermée, elle écoute les cassettes de sa mère. Puis l'enseignante réoriente l'échange en introduisant dans le milieu, deux autres personnages présents dans la scène et non relevés par les élèves. Une question fermée de E1 « *les lettres, elle les compare à quoi ?* » (tdp 235) permet à une élève de donner l'élément interprétatif attendu à savoir que « *le savoir est plus fort que les armes* » (tdp 239)

Dans les deux premiers jeux élémentaires ce sont les élèves qui prennent la responsabilité de l'avancée du savoir, dans un premier temps par un travail individuel de lecture puis en

donnant les éléments du texte qui leur paraissent importants. Nous pouvons comprendre qu'il s'agit ainsi pour l'enseignante de réintroduire l'élève endormi dans le cours et plus encore dans les échanges. E1 reprend la direction de l'étude en pointant un élément important du texte en position haute, la présence de Nawal et de Sadwa par des questions fermées, elle reprend à l'identique les propos des élèves en ajoutant un élément personnel en position de surplomb. Nous présentons ces variations topogénétiques dans le schéma ci-dessous.

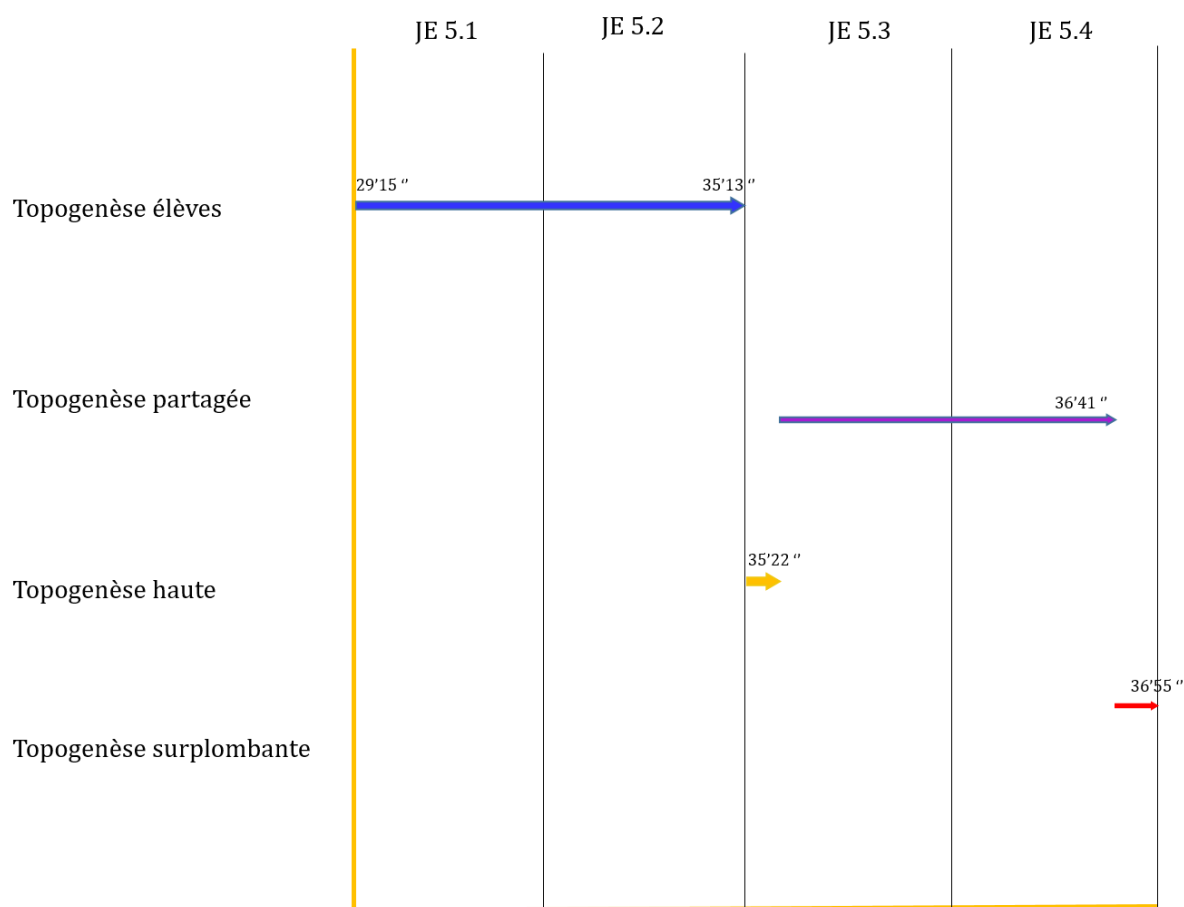


Figure 21 : répartition des variations topogénétiques du JD 5

La chronogenèse avance, les élèves identifient des éléments importants du texte, l'attitude de Jeanne qui s'isole et écoute les cassettes données par l'infirmier, une attitude qui rappelle celle de sa mère. La chronogenèse avance aussi parce que lorsque les élèves ne donnent pas les réponses attendues, l'enseignante, parce qu'elle désigne un indice important du texte et parce que la question posée induit la réponse, permet par cette ostension une avancée de l'interprétation du texte donné à lire.

Pour ce qui est des émotions, la confiance présente grâce à la posture d'accompagnement et à la bienveillance de l'enseignante, permet l'implication des élèves dans l'étude des extraits mais elle favorise aussi l'expression qui permet la verbalisation d'éléments d'interprétation. Là encore le passage de l'interprétation individuelle du sujet lecteur à l'interprétation collective et savante est perceptible. En effet l'enseignante laisse les élèves exprimer ce qui leur semble important, lorsqu'elle constate qu'un élément important n'est pas pointé, elle réoriente l'échange et au final elle institutionnalise ce qui était à retenir de ce texte quant à l'interprétation.

4.5 Analyse du JD P3 JD6

4.5.1 Éléments de contexte

Jusqu'alors l'enseignante s'est employée à faire étudier les scènes 11 à 15 aux élèves, ils ont repéré les différents personnages, leur rôle et / ou leur évolution, les éléments de l'intrigue présents dans ces scènes puis ils ont interprété, à partir de questions ciblées, ces éléments. L'enseignante était sur l'étude des textes et plus précisément sur l'objectif du référentiel « *devenir un lecteur actif et critique* ». Ce qui a été dans les jeux didactiques précédents au cœur de l'enseignement était de décrypter les caractéristiques d'un personnage puis le message véhiculé par l'auteur dans cette pièce. Dans le jeu didactique précédent, lors de l'institutionnalisation l'enseignante a indiqué que « *le savoir est plus fort que les armes* » (tdp 238). Dans ce jeu didactique, le savoir enseigné est différent. Ce qui est ici travaillé est non plus la lecture des textes littéraires mais une écriture d'invention sous forme d'une argumentation. Ce jeu didactique appartient à la phase 3 : expérimenter l'argumentation (*Figure 12*). Si nous nous référons au référentiel de la classe, ce qui est travaillé dans ce jeu didactique renvoie à l'objectif 1.1.2 du référentiel lequel indique le savoir à enseigner : « *rédiger un discours argumentatif, prendre en compte la thèse adverse, énoncer un point de vue, le soutenir par des arguments, conclure* »¹⁸. En outre le référentiel, dans son paragraphe introductif stipule le lien entre analyse des textes et écriture sous des formes diverses. L'objectif du module est : « *analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique* ».

¹⁸ P. 2 du référentiel de la classe : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bac-pro-da-MG1Dec2017.pdf

4.5.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P3 JD6

Ce jeu didactique va être consacré à l'élaboration d'un point de vue soutenu par un argument personnel pour répondre à la question posée, « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence* ». Le sujet d'écriture s'appuie donc sur ce qui vient d'être étudié lors de l'étude du texte. La consigne donnée par E1 est de « *trouver un argument et d'illustrer son propos* ». Ce qui est ici demandé est de prendre position, de proposer un point de vue, de le développer (l'argument permettant ainsi de soutenir le point de vue) et d'illustrer l'argument personnel par un exemple emprunté à un domaine artistique (ce dernier point étant explicitement demandé lors de l'épreuve écrite du baccalauréat).

Ce jeu didactique est composé de 9 jeux élémentaires que nous présentons en suivant.

P3 JD6	Elaborer l'argument et l'exemple comme éléments constitutifs d'une argumentation
JE 6.1 1 min.26 s	Explicitation collective de la consigne, comprendre et reformuler ce qui est demandé.
JE 6.2 6 min. 05 s	Elaborer individuellement par écrit un argument.
JE 6.3 2 min.33 s	Echanger collectivement sur les arguments donnés par les élèves.
JE 6.4 53 s	Elaborer une contre argumentation : écrire pour dénoncer.
JE 6.5 30 s	Collectivement contextualiser l'intrigue de la pièce par le repérage d'indices.
JE 6.6 19 s	Comprendre collectivement les raisons de l'exil de W. Mouawad.
JE 6.7 1 min 17 s	Utiliser individuellement la pièce de théâtre étudiée comme illustration pour argumenter.
JE 6.8 40 s	Utiliser d'autres exemples pour élaborer une argumentation, présentation par E1 d'œuvres qu'elle a apportées.
JE 6.9 2 min. 02 s	Collectivement débattre oralement de : « <i>est-ce la même chose de raconter ce qu'on a vécu dans une BD ou dans un roman</i> ».

Tableau 26 : présentation du jeu didactique 6 de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 6.1

239 36 min 55 – Enseignante : Alors je vous pose une question. Les mots sont-ils un moyen d'action [...] (E1 regarde en souriant les élèves afin de capter leur attention) face à la violence

240-Elève : Oui.

241 Enseignante : **Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?** Vous notez cette question, les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? D'accord ? **Là, il y a une comparaison entre les lettres, l'alphabet. Alors chacun vous allez formuler un argument pour répondre à cette question.** D'accord ? **Vous allez défendre une thèse.** (S'apercevant que quelques élèves n'ont pas fini de prendre en notes la phrase en notes, E1 répète) Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? Défendre votre thèse, **une thèse c'est quoi ?** J'exprime ?

242-Elève : **Une idée.**

243-Enseignante : **Une idée, mon point de vue. Je défends mon point de vue. Alors je vous demande à chacun, de formuler un argument.** Pour le construire correctement, qu'est-ce qu'on va faire ? [...] Théo ?

244-Théo : je n'ai pas entendu

245-Enseignante : Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?

Vous répondez tous avec un argument. Ce n'est pas beaucoup. On échange après. **Pour construire votre argument, vous allez faire l'effort d'illustrer vos propos.** D'accord ? **Juste un exemple,** après on n'aura pas le temps. Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? En gros, vous pensez qu'ils sont un moyen d'action ou alors ils ne le sont pas. **Juste vous argumentez un argument. Et on échange après.** Je vous laisse 5 minutes pour formuler cet argument. 38 min 21 s

Extrait 25 : Jeu élémentaire 6.1, explicitation collective de la consigne, comprendre et reformuler ce qui est demandé. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

E1 pose une question aux élèves en leur demandant de la noter. Elle rattache cette question à l'extrait qui vient d'être analysé, plus particulièrement à la comparaison mentionnée dans le JE 5.3 entre les lettres de l'alphabet et des cartouches (en gras, tdp 241). Elle propose aux élèves de développer un argument pour répondre à la question « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?* ». Elle vérifie que chaque élève a bien noté cette question, elle la répète plusieurs fois. Elle leur demande de soutenir une thèse et s'assure que cela soit compris de tous « *une thèse c'est quoi ?* », (en gras, tdp 241). Ce qui l'amènera à préciser « *je défends mon point de vue* » (en gras tdp 243) puis « *je vous demande à chacun de formuler un argument* ». Il est précisé qu'il s'agit d'un travail individuel. Un élève interrogé n'a visiblement pas entendu ce qui était demandé, E1 reprend une nouvelle fois la consigne qu'elle complète, chaque élève doit trouver un seul argument. Elle ajoute que cet argument doit être illustré d'un exemple. Elle explicite qu'ils peuvent être en accord ou pas avec la question posée. Elle précise le temps laissé à ce travail individuel (5 min.) et elle ajoute qu'il s'agira d'échanger après.

Analyse

L'enseignante introduit dans le milieu une phrase à débattre. Cette question se rattache à l'extrait qui vient d'être étudié dans le jeu didactique précédent et plus particulièrement à la phrase « *il y a 29 sons, 29 lettres. Ce sont des munitions, des cartouches* ». Elle s'appuie sur cette phrase pour proposer aux élèves de débattre la question (ouverte) suivante : « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?* ». Il est précisé qu'ils doivent formuler un argument puis qu'ils doivent défendre une thèse (en gras tdp 241). Nous pouvons supposer qu'elle va continuer à dévoluer aux élèves la responsabilité d'éléments de réponse. Une partie du jeu reste encore assez imprécise, cet argument doit-il être donné à l'écrit ? A l'oral ? On perçoit quelques éléments d'un contrat pérenne, comme l'enseignante demande que la question soit notée à l'écrit et qu'un peu plus loin elle ajoute « *vous répondez tous avec un argument [...] on échange après* », il semble aller de soi pour les élèves qu'ils vont rédiger par écrit cet argument même si cela n'a pas été dit explicitement.

Nous empruntons la définition du terme argument à Chartrand, S et Elghazi L (2014) : selon eux, l'argument est un « *raisonnement destiné à prouver ou réfuter une proposition* ». C'est d'ailleurs la même définition que nous trouvons dans le dictionnaire Le Robert. Ce qui importe n'est pas la simple expression d'une idée mais sa justification. Nous verrons comment se décline l'argument tout au long de ce jeu didactique. E1 précise aux élèves qu'ils doivent défendre une thèse en précisant qu'elle permet de défendre un point de vue personnel.

La chronogénèse avance, nous ne sommes plus sur des savoirs liés à l'enseignement des textes littéraires mais sur l'élaboration d'un argument et l'exploitation d'une lecture pour écrire. Les élèves rappellent ce qu'est une thèse, une élève apporte rapidement un élément de réponse « *une idée* » (tdp242) qui est complété par E1 « *mon point de vue, je défends mon point de vue* ». Ce qui est ici sous-entendu est que chacun donne son avis personnel, ce qu'elle reprend sous une autre forme « *en gros vous pensez qu'ils [les mots] sont un moyen d'action ou alors ils ne le sont pas* » (tdp 245). L'enseignante a également précisé que « *pour construire votre argument, vous allez faire l'effort d'illustrer vos propos* ». E1 reprend implicitement ce qui doit constituer un argument lors de l'épreuve d'examen à savoir une idée illustrée par un exemple concret emprunté à une œuvre artistique. Il est à préciser qu'elle ne donne pas la définition de ce qu'est un argument.

Pour ce qui est de la topogénèse, dans ce jeu élémentaire E1 garde la direction d'étude, elle vérifie la compréhension de l'exercice en position haute. Elle donne la consigne, puis par des questions fermées, elle s'assure que chacun a bien compris ce qu'il devait faire, à savoir défendre un point de vue en l'illustrant d'un exemple. La tâche a changé, il ne s'agit plus de lire la pièce et de la comprendre, mais de se positionner personnellement. L'enseignante a délimité ce qui était à faire, elle s'est assurée par des questions que les élèves ont compris ce qui leur est demandé, elle les laisse travailler en autonomie.

Narration et analyse du JE 6.2

245 38 min 21 s - Enseignante : (les élèves travaillent individuellement, ils écrivent sur leur feuille, parfois échangent entre eux. L'enseignante passe dans les rangs, observe ce qui est écrit, répond à des questions en aparté avec les élèves qui l'ont sollicitée, le plus souvent les échanges sont inaudibles).

*(Durant le travail individuel, lors d'un échange avec 2 élèves) : **alors vous trouvez que les mots sont un moyen d'action ou pas ?** (Réponse d'une élève inaudible) Vous avez plus d'exemples en (inaudible) non, c'est ça ? Il y a les deux, en fait.*

*Avec d'autres élèves : Autrement **de votre expérience personnelle**, par exemple, le harcèlement... Tu peux partir de ton expérience personnelle.*

*246-Enseignante à la classe : c'est ça qui est toujours difficile, trouver l'argument. **On a une idée mais comment l'argumenter ?***

(L'enseignante continue à circuler dans la classe, à vérifier le travail avec les élèves, elle a quelques apartés sur le travail qui est fait, toujours inaudibles. Les élèves sont détendus, ils travaillent, échangent, sourient). 44 min 26 s

Extrait 26 : JE 6.2, élaborer individuellement par écrit un argument. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué

Narration didactique

Les élèves se mettent rapidement au travail, certains écrivent, d'autres échangent entre eux. L'enseignante passe dans les rangs, répond aux sollicitations, parfois échange avec les élèves sur la question posée, elle sonde leur avis, elle fait des suggestions comme celle d'utiliser des éléments de leur expérience personnelle (en gras tdp 245). Lors de ce jeu élémentaire, E1 semble faire le constat que les élèves ont du mal à trouver un argument (en gras tdp 246). Nous percevons que l'enseignante gère le temps de l'activité puisque conformément à ce qu'elle avait annoncé au jeu élémentaire précédent, elle interrompt ce temps de travail individuel au bout d'un peu plus de 6 minutes.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogénèse, les élèves introduisent des points de vue ou / et des arguments dont, à ce stade du jeu didactique, nous ne connaissons pas la teneur. L'enseignante, quant à elle, profite de ce temps de travail individuel et des difficultés rencontrées par les élèves pour faire le constat (en observant les travaux des élèves) que trouver un argument pose visiblement des difficultés à quelques-uns. « *On a une idée mais*

comment l'argumenter ? ». Elle semble indiquer que l'idée ce qui renvoie au point de vue doit être soutenue par l'ajout de quelque chose qui l'argumente. Nous soulignons cependant que cette incise n'apporte pas de réelle définition de l'argument aux élèves. Toutefois, les élèves sont en classe de terminale, l'argumentation a été abordée en classe de première, on suppose qu'elle fait ici appel à leur mémoire didactique, rappel non explicite puisque ce qu'est un argument n'est pas clairement formulé, tout comme le lien entretenu avec son illustration dont E1 a dit qu'elle sert à le construire. Elle rappelle la question posée en la personnifiant « *alors **vous** trouvez que les mots sont un moyen d'action ou pas ?* » (En gras, tdp 245).

Ce sont les élèves qui ont la responsabilité de l'avancée du savoir et ils bénéficient de l'aide ponctuelle de leur enseignante.

La chronogénèse se ralentit, ce qui est logique dans la mesure où les élèves travaillent en autonomie. L'enseignante parce qu'elle vérifie le travail des élèves rappelle ce qui a déjà été dit lors du premier JE à savoir « *C'est ça qui est difficile, trouver l'argument, on a une idée mais comment l'argumenter ?* ». Cette précision renvoie à la définition de l'argument selon Chartrand, S et Elghazi L. (2014). Mais elle ne précise toujours pas explicitement qu'il convient d'élaborer un « *raisonnement destiné à prouver ou réfuter une proposition* », c'est-à-dire à démontrer ou à contester ce qu'elle nomme « *une idée* ». Or c'est là un élément de savoir d'autant plus important qu'il est évalué à l'examen, il est précisé dans la note de service¹⁹ encadrant l'épreuve de français de la classe de terminale bac professionnel que « *cette épreuve ponctuelle terminale est définie au regard de la capacité C1.4 : argumenter un point de vue, s'appuyant sur les connaissances, les savoirs et savoir-faire développés dans l'objectif 1 du module MG1. [...] L'exercice permet de vérifier que le candidat sait s'impliquer et prendre position* » (p. 6). L'objectif 1 de ce référentiel stipule que les élèves doivent apprendre à « *analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux ; développer sa culture littéraire et son esprit critique* ». L'élément de savoir travaillé est argumenter un point de vue en développant un argument et en illustrant son propos. Nous rappelons que l'illustration telle que demandée à l'épreuve anticipée est la référence à une œuvre littéraire et artistique qui permet d'appuyer un argument, ce que ne précise pas explicitement l'enseignante. Dans ce cas précis, nous pouvons supposer que si le point

¹⁹ Cette note de service est consultable à l'adresse suivante : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bacpro-DGER2010-2118.pdf

de vue d'un élève était que les mots sont un moyen d'action dans la mesure où ils informent, dénoncent et peuvent permettre au lecteur sinon d'agir au moins de réagir, l'élève pourrait illustrer par la référence à la pièce *Incendies*. Il pourrait préciser que le récit de l'attaque du bus (chapitre 19) du personnage principal de cette pièce nous transmet un témoignage (d'un fait qui s'est réellement produit) et qu'il nous livre la monstruosité inhumaine des guerres.

Narration et analyse du JE 6.3

- 246-Enseignante - 44 min 26 s Bon, allez, rapidement. **Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? Alors dites-moi ce que vous avez trouvé.** Vincent tu essayeras de trouver une traduction de ça tout à l'heure. Jonathan, s'il te plaît, on s'écoute. (*S'adressant à Marine qui lève la main pour répondre*) Oui ?
- 247-Marine : moi j'ai écrit **l'homme préfère utiliser les moyens les plus faciles comme se battre que de discuter, prendre le temps.**
- 248-Enseignante : Discuter, prendre le temps.
- 249-Marine : Oui.
- 250-Enseignante : D'échanger ?
- 251-Marine : Voilà.
- 252-Enseignante Tu es là, dans l'échange.
- 253-Marine : **Pour moi, c'est ça. ...on préfère se battre que de discuter.**
- 254-Enseignante : D'accord. **Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?**
- 255-Elève : Oui.
- 256-Enseignante : **L'être humain préfère la violence ?**
- 257-Marine : **Non préfère pas mais c'est plus simple pour lui que de discuter calmement, perdre du temps quoi de discuter.**
- 258-Enseignante : **C'est une perte de temps de discuter ?**
- 259-Elève : Des fois, oui. Certains, oui.
- 260-Elève : C'est une création de débat.
- 261-Enseignante : Ecoutez-vous. Création. Toi, tu dis l'idée...
- 262-Elève : Et de liens.
- 263-Enseignante : Des liens. Alors qui veut dire son argument, encore ? (*A une élève*) : oui ?
- 264-Elève : moi je n'ai rien mis
- 265-Enseignante : tu n'as rien mis. Qu'est-ce que vous avez trouvé d'autre ? (*S'adressant à Jonathan qui lève la main*) Jonathan ?
- 266-Jonathan : **Je pense que les mots sont généralement à la base des violences.** Il n'y a pas de violence sans dialogue, de la même façon qu'il n'y a pas de fumée sans feu. Les mots ont le sens, la force et la portée que l'on souhaite. (*rites des élèves devant la longueur du raisonnement*). **Une guerre commence par un dialogue, puis la violence intervient et se finit par un dialogue.**
- 267-Enseignante : Tu prenais l'exemple de guerre en disant que finalement, il y a d'abord une déclaration de guerre. Ensuite, la violence est dans la guerre.
- 268-Jonathan : voilà
- 269-Enseignante Dans les faits en fait, dans les actes. Et là en fait se compose l'acte et puis le mot, le verbe effectivement qui clôt la guerre par éventuellement un traité. Erwan ? **Toi, tu as dit non.**
- 270-Erwan : **j'ai dit oui**
- 271-Enseignante : (*S'adressant à Matteo qui a repris son bavardage*) Mattéo s'il te plaît ! (*S'adressant à Erwan*). Au final tu as dit oui, pourquoi ? Au début, tu disais non. Pourquoi tu disais non ? C'est intéressant, pourquoi pas. (*S'adressant à Mattéo qui bavarde*) Mattéo !
- 272-Erwan : **Les mots ne peuvent rien, contre la violence, on ne peut rien faire.** 46 min 59 s

Extrait 27 : JE 6.3 échanger collectivement les arguments donnés par les élèves. En gras les principaux arguments.

Narration didactique

L'enseignante interrompt le travail individuel des élèves, elle rappelle la question posée et leur propose d'échanger leurs arguments, « *alors dites-moi ce que vous avez trouvé* » (en gras tdp 246). Elle fait en sorte que les conditions d'écoute soient optimales et pour ce faire, elle rappelle à l'ordre des élèves qui bavardent ou font autre chose. Un premier argument est donné par Marine, selon elle il est plus facile de se battre que d'argumenter. L'enseignante par ses questions vérifie que c'est bien là sa pensée (tdp 247 à 252), Marine confirme et achève cet échange en affirmant « *pour moi c'est ça [...] On préfère se battre que de discuter* » (en gras, tdp 253). Par sa question, « *est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?* » (tdp 254), nous comprenons que l'enseignante cherche qui, parmi les élèves, aurait un avis contraire. Une élève avance qu'elle est d'accord avec ce qui vient d'être dit. Nous percevons que l'enseignante attend une contre-argumentation à ce qui est avancé, elle formule alors une question « *l'être humain préfère la violence ?* » (tdp 256). Marine reprend l'échange en précisant que ce n'est pas une préférence mais plus une solution de facilité. Un élève semble aller dans le sens de l'enseignante en avançant l'idée que discuter « *est une création de débat* » (tdp260, il ajoute « *de liens* » mais sans expliciter. L'enseignante qui aurait pu se saisir de ce début d'argumentation ne le prend pas en compte et sollicite d'autres élèves, certains disent n'avoir rien rédigé. Jonathan propose un argument construit en associant dialogue et violence. L'enseignante reprendra et complétera cet argument, dans tout conflit il y a à la fois échanges verbaux et violence, (tdp 269) puis interroge un élève Erwan dont elle affirme qu'il a un avis contraire. On suppose qu'elle l'a lu lors de ses passages auprès des élèves alors qu'ils travaillaient. Erwan dit qu'il a le même avis que ce qui a été dit (tdp 270). L'enseignante insiste et cherche à ce qu'il revienne à ce qu'il avait écrit (et qui est contraire à ce qui est jusqu'alors proposé). L'argument donné par Erwan le range du côté de la violence plutôt que de l'échange verbal, selon lui, « *contre la violence, on ne peut rien faire* » (tdp 272).

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, grâce à la question ouverte « *dites-moi ce que vous avez trouvé* », les élèves introduisent dans le milieu des arguments qui, pour la plupart, justifient ou au moins avancent que la violence est plus efficace, plus facile que l'échange verbal sans toutefois apporter une illustration demandée. Les questions posées par l'enseignante au début de l'échange visent à faire dire aux élèves que c'est bien leur

position. Les points de vue donnés, par les élèves, se complètent. Ils argumentent en disant « *qu'il est plus facile de se battre que de discuter* » (tdp 247), que « *c'est plus simple que de perdre du temps à discuter* » (tdp 257), que « *ce sont les mots qui sont à l'origine de la violence* » (tdp266) ou encore que « *contre la violence, on ne peut rien faire* » (tdp 272). Par ses questions ouvertes, l'enseignante tente, en vain, de trouver un élève qui proposerait une contre-argumentation. Pour ce faire elle utilise une stratégie qui consiste par une question à introduire le doute, « *est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?* » (tdp 254) ou « *c'est une perte de temps de discuter ?* » (tdp 257). Mais dans ce cas précis la stratégie ne fonctionne pas, les élèves campent sur leur position. Un seul élève semble avoir une autre opinion, il avance l'idée un peu confuse de « *création de débats* » et de « *liens* » (tdp 260 et 262) mais l'enseignante ne le pousse pas à expliciter.

Dans ce jeu élémentaire, la responsabilité à l'égard des savoirs est plutôt assumée par les élèves, au début du jeu, l'enseignante dévolue mais comme les élèves semblent avoir des points de vue qu'elle n'attendait pas, elle tente, par des questions ouvertes mais orientées de reprendre la main. « *Est-ce que vous êtes d'accord avec ça* » (tdp 254), ce qui sous-entend qu'elle attend un avis divergent, « *l'être humain préfère la violence ?* » (tdp 256) ; « *c'est une perte de temps de discuter ?* » (tdp 258) pour finalement interpeler un élève dont elle affirme qu'il a un avis différent « *Erwan ? toi tu as dit non* » (tdp 269). On suppose qu'elle a lu ce qu'il a écrit alors que chacun travaillait individuellement mais à l'oral, l'élève se range à l'avis majoritaire même devant l'insistance et surtout la valorisation de l'enseignante « *au début tu disais non. Pourquoi tu disais non ? C'est intéressant* » (tdp 271). Finalement nous pouvons dire qu'elle cherche à contrecarrer les effets de cette dévolution sans tenir compte du fait que les élèves sont bien ici sur l'enjeu de savoir proposé par E1 puisqu'ils donnent des arguments mêmes si ceux-ci ne sont pas encore réellement développés et étayés par un exemple.

Dans ce jeu élémentaire, la chronogenèse avance mais pas comme l'avait prévu l'enseignante qui finalement freine cette avancée faite par les élèves en cherchant à réorienter les échanges. Les arguments proposés réfutaient la question posée, pour eux les mots ne sont pas un moyen d'action face à la violence laquelle est plus facile, plus simple, plus rapide. Ces arguments ne sont pas reconnus (ni valorisés) par E1, les élèves ne savent donc pas si ce qu'ils proposent est validé comme étant un argument. A ce stade du jeu les élèves donnent leur argument mais ils ne le soutiennent pas réellement à l'aide

d'un raisonnement développé. De plus, pour l'instant, ils ne proposent pas d'exemples concrets. On peut supposer que l'enseignante attendait des élèves qu'ils utilisent ce qu'ils viennent de travailler à savoir la lecture des extraits pour développer le point de vue qui serait que certaines œuvres dont *Incendies* dénoncent des faits de violence, ce qui corroborerait donc que les écrits peuvent être une manière de combattre. Cette prise de position majoritaire des élèves conduit l'enseignante à chercher une contre-argumentation. Nous pouvons avancer que c'est finalement cette posture qui contrarie l'avancée des savoirs. L'enseignante, ici, laisse de côté l'élaboration de l'argument pour se consacrer à faire passer un message qui serait de montrer que les mots peuvent être un moyen d'action face à la violence. Or si nous reprenons ce qu'elle dit aux élèves : « *en gros vous pensez qu'ils [les mots] sont un moyen d'action ou alors ils ne le sont pas* » (JE 6.1) ou « *alors vous trouvez que les mots sont un moyen d'action ou pas ?* » (JE6.2), nous remarquons qu'ils défendent la thèse que les mots ne sont pas un moyen d'action face à la violence. E1 paraît déstabilisée par cette thèse à laquelle elle ne s'attendait pas. Il semble qu'elle peine un peu à trouver le chemin qui pourrait concilier les deux à savoir les laisser développer leurs arguments et leur demander dans un second temps de proposer d'autres arguments soutenant une thèse opposée. Nous notons également qu'à ce stade du jeu didactique, les exemples qui dans l'œuvre étudiée permettraient de soutenir telle ou telle thèse, sont abandonnés. L'enseignante ne donne pas une définition claire de l'argument et de son lien avec « l'illustration ». Nous pouvons dire que le milieu tel que proposé et la gestion de son évolution par E1 ne permet pas aux élèves de développer leurs arguments et de se consacrer à la recherche d'illustrations ni même de savoir s'ils répondent ou non à la consigne, si ce qu'ils formulent peut être ou non considéré comme un argument. Son désir de les faire changer d'avis l'aveugle par rapport à l'enjeu qu'elle a proposé à ses élèves (qu'à l'illustration près, ils ont satisfait). C'est certainement ce qui explique qu'il n'y ait aucune institutionnalisation partielle alors qu'elle avait une pertinence au regard de la consigne.

Narration et analyse du JE 6.4

273- 46 min 59 s Enseignante : Oui. Contre la violence on ne peut rien faire et **par exemple publier une œuvre où on va dénoncer, où on va dire ce qui se passe**. Dans le cadre de cette pièce de théâtre par exemple, **on se rend compte de ce que vivent ces personnes, de ce que ressentent ces personnes. Dans le cadre d'un récit, on va suivre peut-être un personnage, un héros et on va comprendre ce qu'il ressent et ce qu'il a vécu**. Et là, c'est pareil. **Ce sont des mots. Est-ce que ça, ça sert à rien non plus ?**

274-Erwan : oui parce **qu'après ils vont être censurés et aller en prison**

275-Enseignante (s'adressant à Erwan) : ils vont être censurés et aller en prison ?

276-Erwan : Oui, genre, de toutes façons dès qu'on parle en gros de choses ou d'endroits qui peuvent apporter de la violence il y a forcément de la violence à la fin.

277-Enseignante (regardant Erwan) : **Tu penses que tous les mots sont censurés ? C'est ça en fait, quand on dit la vérité, quand on dénonce, on est censuré ?** On est partout censuré ? 47 min 52 s

Extrait 28 : JE 6.4, élaborer une contre argumentation : réorientation des échanges, par ses questions E1 amène les élèves à réfléchir sur l'importance d'écrire pour dénoncer. En gras la direction d'étude de E1.

Narration didactique

L'enseignante reprend le point de vue donné par Erwan au JE précédent « *contre la violence on ne peut rien faire* » (tdp273) et apporte elle-même un argument qui sert le point de vue opposé qu'elle tentait de faire émerger des élèves. Elle leur dit que les mots permettent de dire et donc de faire ressentir le vécu des personnages que ce soit dans une pièce de théâtre comme celle qu'ils étudient ou dans un récit. Elle prend l'exemple de l'œuvre qu'ils sont en train d'étudier pour indiquer que la pièce dénonce, qu'elle permet de donner une image de ce que vivent et ressentent les personnages et ce grâce aux mots puis elle pose la question, certes ouverte, mais orientée « *est-ce que ça, ça ne sert à rien non plus ?* » (En gras tdp 273). Erwan explicite alors sa pensée en évoquant la censure voire la prison et que donc les mots ne servent à rien (en gras tdp 274). E1 reformule la pensée d'Erwan « *quand on dit la vérité, quand on dénonce on est censuré* » (en gras tdp 277) puis elle pose une question fermée « *on est partout censuré ?* » qui oriente vers un autre élément de savoir.

Analyse

E1 introduit elle-même dans le milieu argument différent en montrant que la pièce permet de rendre palpable une réalité, elle met ici en pratique l'illustration pour élaborer l'argument. Cependant même si elle fait allusion à l'œuvre étudiée elle ne donne pas clairement l'illustration de son argument. Elle aurait pu, par exemple, reprendre l'exemple de la scène 12, scène dans laquelle Sadwa prend la décision de consacrer sa vie à la recherche de l'enfant qu'elle a dû abandonner parce qu'elle est de famille chrétienne

et que le père était vraisemblablement un réfugié Palestinien et par là montrer que l'émotion que le lecteur ressent face à cette situation lui permet de comprendre l'injustice voire l'aberration de cette situation. Nous pouvons également penser que cette œuvre a également un poids politique puisqu'elle se réfère à une situation et à des faits réels. Elle aurait pu alors montrer que si la censure existe c'est parce que les gouvernements connaissent la force des mots. Elle pose ensuite une question ouverte qui pourrait permettre le développement d'autres arguments en faveur de l'intérêt voire de la nécessité des écrits « *ce sont des mots. Est-ce que ça, ça ne sert à rien non plus ?* » (tdp 273). La question posée n'est plus tout à fait la même que celle donnée en début de jeu didactique et E1 n'apporte aucune aide qui permettrait aux élèves de s'emparer du point de vue qu'elle souhaite défendre. Un élève introduit dans le milieu un argument allant à l'encontre de ce que vient d'avancer E1, selon lui les mots ne servent à rien puisque celui qui parle est censuré, va en prison. L'enseignante introduit alors dans le milieu une question fermée « *on est partout censuré ?* » (tdp 277) qui est un peu en rupture avec ce qui précède ou du moins qui ouvre un autre champ de réflexion.

Pour ce qui est de la topogénèse, dans ce jeu élémentaire, E1 dirige l'échange en position haute Elle s'appuie sur un argument avancé par un élève pour donner elle-même un argument qu'elle attendait. A la fin du JE, un élève prend la responsabilité de l'avancée du savoir. Il reprend l'échange pour conforter son point de vue affirmant que les mots ne servent pas à grand-chose, il introduit alors l'idée de censure, d'endroits où on ne peut pas s'exprimer. E1, dans un premier temps, étonnée, laisse l'élève poursuivre son idée et réoriente le débat en posant une question sur la censure. On suppose qu'elle veut indiquer que la censure ne sévit pas partout et qu'elle souhaite revenir sur le point de vue qu'elle voulait développer. Nous pouvons relever ici un passage en force de l'enseignante pour amener un argument partiel opposé à celui majoritairement proposé par la classe, argument qui ne remporte pas l'adhésion de la classe. Mais du point de vue des élèves nous avons alors une discontinuité entre ce qu'ils avancent et ce que l'enseignante veut instituer. Un élève reprend l'initiative de l'avancée du savoir en ajoutant l'idée que les mots sont parfois empêchés par la censure ou l'emprisonnement Il est à souligner que l'élève qui développe ici son argument est celui que l'enseignante avait réveillé, à qui elle avait expliqué ce qui s'était dit pour lui donner la consigne de l'exercice. Son attitude bienveillante et l'attention qu'elle porte à ce que disent les élèves permettent l'expression d'une pensée différente de la sienne.

La chronogenèse reste limitée dans la mesure où l'enseignante perd de vue son objectif : l'élaboration d'un argument illustré d'un exemple, au profit d'une réorientation du point de vue majoritairement adopté par la classe. E1 apporte un argument différent de ceux avancés par les élèves dans le jeu élémentaire précédent. Elle cherche à les convaincre que l'œuvre qu'ils sont en train d'étudier rend compte d'une situation et qu'elle est aussi efficace que la violence mais elle ne le démontre pas clairement avec un exemple précis. La question ouverte, les mots, « *est-ce que ça, ça sert à rien non plus* » amorçait une contre argumentation que l'enseignante attend des élèves. Mais son point de vue n'est pas repris, elle n'a pas permis aux élèves de s'en emparer par une question, une aide précise. Un nouvel argument, justifiant une fois encore l'impuissance des mots, est apporté par un élève, à savoir que les mots se heurtent à la censure ou / et à l'emprisonnement de son auteur. Les élèves donnent des arguments qu'ils ne parviennent pas à justifier à l'aide d'un exemple précis emprunté à une œuvre artistique. Nous constatons également qu'ici E1 perd de vue le savoir en jeu, formuler un argument, parce qu'elle cherche à ce que les élèves comprennent l'importance voire la nécessité des œuvres littéraires pour informer et dénoncer.

Sur le plan des émotions, nous voyons Erwan, qui n'est intervenu que parce qu'il a été sollicité par son enseignante, prendre confiance en lui et développer son propos apportant un élément de savoir : la privation de la liberté d'expression dans certaines parties du monde. Conformément aux indicateurs de Mazziotti et Sander, nous pouvons dire que la pertinence de l'événement peut se constater notamment lorsqu'il reprend la parole lors de l'échange pour poursuivre son argumentation, son implication est bien réelle même s'il peine parfois à trouver les mots pour expliciter sa pensée, l'élève s'implique. Pour le critère de l'évaluation de la pertinence de l'événement, nous remarquons que l'élève non seulement répond à plusieurs reprises mais plus encore, il n'hésite pas à poursuivre son idée en contradiction avec celle de l'enseignante. L'évaluation du potentiel de maîtrise à s'adapter à l'événement se mesure dans la volonté de reprendre la parole pour reformuler ce qu'il veut dire. Quant au critère de l'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux normes de référence de l'élève, nous constatons qu'il reste dans l'échange, qu'il a à cœur de justifier son point de vue en adéquation avec la majorité des camarades de classe mais avec ses propres arguments. Nous pouvons donc dire que l'émotion, la confiance, permet à cet élève qui avait décroché,

non seulement d'être à nouveau dans l'écoute mais plus encore puisque nous voyons qu'il participe, d'abord poussé par son enseignante mais ensuite de lui-même. Nous remarquons que si E1 est particulièrement attentive à l'avancée du savoir selon un plan d'étude bien défini, elle reste aussi extrêmement vigilante à la gestion de la classe et elle fait en sorte que chacun prenne part aux échanges.

Narration et analyse du JE 6.5

277- Enseignante 47 min 52 s D'ailleurs c'est intéressant parce **que cette guerre**, puisque vous l'avez évoquée, **elle se passe où ?**
278-Sophie : **Moyen-Orient.**
279-Enseignante : Moyen-Orient. Qu'est-ce qui nous donne **des indices ?**
280- Elève : Les prénoms.
281-Sophie : arabe (s) ?
281-Enseignante : Arabe. Ils parlent arabe. Donc ça vous donne un indice. **Est-ce qu'on sait où, précisément ?**
282-marine : **Non.**
283-Enseignante : Non, pas nécessairement.
284-Marine : Au Sud, au Nord.
285-Enseignante : On sait que ça se passe au Sud. On sait que ça se passe au Nord. **Mais on ne sait pas précisément où ça se passe.** 48 min 22 s

Extrait 29 : JE 6.5, contextualiser l'intrigue de la pièce par le repérage d'indices. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

E1 profite de l'argumentation d'Erwan qui évoque la censure dans certains endroits pour revenir sur le contexte de l'intrigue en affirmant qu'elle se passe en temps de guerre (c'est elle qui donne cet élément d'information, en référence à ce que les élèves avaient dit précédemment) et elle interroge sur la localisation. Une élève avance le Moyen Orient ce qui sera conforté par les indices de prénoms, par « arabe », sans que l'on sache si l'élève évoque là les prénoms ou la langue²⁰, ce que l'enseignante lui attribue d'autorité. Finalement les élèves mentionnent qu'il n'y a pas une localisation précise ce que reprend l'enseignante.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, suite à l'idée avancée par un élève au JE précédent concernant la censure, E1 introduit le contexte de la guerre dans l'intrigue puis par une question fermée permet que les élèves donnent sa localisation géographique approximative (le Moyen-Orient).

²⁰ Lors de la retranscription, il était difficile de savoir si le mot arabe renvoyait au prénom ou si c'était à la langue.

Les élèves prennent la responsabilité de l'avancée des savoir en apportant des éléments de réponse, l'enseignante reprend ces éléments avec une légère précision « *on ne sait pas précisément où ça se passe.* » (tdp 285)

La chronogénèse avance rapidement, les éléments d'information (une guerre, au Moyen Orient, pas de localisation précise) étant apportés par les élèves, nous remarquons que pour les apports sur le plan factuel, les élèves sont efficaces et pertinents. Ce qui est ici implicite est que l'auteur parce qu'il s'est exilé a pu communiquer sur cette guerre, qu'il a pu informer et donner son point de vue à l'aide de ses pièces de théâtre. Mais à ce stade du jeu didactique, l'enseignante n'explique pas cela.

Narration et analyse du JE 6.6

- 285- Enseignante-48 min 22 s **Et qu'est-ce qu'on a dit sur Wadji Mouawad ? Il a fait quoi dans sa vie ? Il a vécu d'abord au Liban et après, il s'est exilé avec sa famille quand ? Enfin où ?**
- 286-Elève : **A huit ans**
- 287-Enseignante : Quand il avait 8 ans mais **pourquoi, il s'est exilé ?** [...] Pourquoi il s'est exilé ?
- 288-Elève : **À cause de la guerre.**
- 289- Enseignante : A cause de la guerre 48 min 41 s

Extrait 30 : JE 6.6, comprendre collectivement les raisons qui ont conduit W Mouawad à l'exil. En gras la direction d'étude de E1.

Narration didactique

L'enseignante après que les élèves ont situé la guerre dont il est question dans la pièce au Moyen Orient, questionne sur l'auteur mais aussitôt donne une indication, « *il a vécu au Liban* » (en gras tdp 285), elle évoque l'exil et demande à la fois la date et le lieu. Une élève répond que c'était lorsqu'il avait huit ans. E1 interroge ensuite sur les raisons de son exil ce à quoi une élève répond « *à cause de la guerre* » (en gras tdp 288).

Analyse

E1 introduit dans le milieu un élément biographique de l'auteur : W. Mouawad a vécu au Liban et il s'est exilé avec sa famille. Elle interroge les élèves (à l'aide d'une question fermée) sur les raisons de cet exil. A ce stade du jeu, les règles ne sont pas clairement définies. Nous comprenons qu'elle veut montrer que W. Mouawad apporte un témoignage - via sa pièce - sur une guerre qu'il a vécue enfant et qui l'a contraint à s'exiler. Il nous semble évident qu'elle reste sur l'idée de démontrer que les mots dénoncent et qu'ils peuvent être aussi puissants que des armes en contextualisant la pièce mais elle ne permet pas aux élèves de se saisir de ce rapprochement.

Au début du jeu, E1 occupe une position topogénétique surplombante, elle donne des indications sur la biographie de l'auteur puis elle permet par ses questions fermées que les élèves apportent des éléments de réponse. Le jeu élémentaire se déroule en aveugle pour les élèves, son enjeu n'apparaît pas encore, mais ils répondent aux questions posées.

La chronogénèse avance avec des éléments de savoir factuels, W. Mouawad a été contraint, enfant, à l'exil à cause de la guerre qui sévissait au Liban, son pays d'origine. Nous supposons que l'enseignante veut les amener vers une contre argumentation en permettant que les élèves fassent un rapprochement entre ce qui se passe dans cette pièce et ce qu'a vécu son auteur (les mots permettraient alors de témoigner, de faire en sorte que ce qui s'est passé ne tombe pas dans l'oubli), mais il semble que les élèves ne le saisissent pas encore à ce moment précis du jeu didactique puisque qu'aucun élément n'est donné par l'enseignante.

Narration et analyse du JE 6.7

289 Enseignante : // JE 6.7 48 min 41 s (regardant Erwan) Donc si tu veux, c'est vrai qu'on pourrait se dire par rapport à ce que tu dis Erwan que s'il avait publié dans un pays en guerre cette pièce, peut-être qu'il aurait été censuré. Mais déjà, la censure n'est pas partout. Et peut-être que l'exil, ça peut permettre ça de dire ailleurs, de dire aux autres ce qui se passe. (S'adressant à Marine qui visiblement veut prendre la parole) Tu vois, ça peut être ça.

290-Marine : les journalistes...

291-Enseignante : Les journalistes ?

292-Marine: C'est arrivé plusieurs fois que des journalistes, ils changent de pays pour pouvoir s'exprimer.

293- Enseignante : Oui. Et puis on voit bien que **pour certains journalistes par contre ce qui est très contemporain, c'est que qu'est-ce qu'il leur arrive ?**

294-Elève : **Ils sont tués.**

295-Enseignante : Il a raison dans ce qu'il dit, Erwan.

296-Elève : **Ils sont censurés.**

297-Enseignante : **Ils sont censurés, ils sont emprisonnés.** Ça peut nous interroger quand même. **Les mots sont-ils un moyen d'action ? Vous dites que finalement la violence est majoritaire, la violence domine. Mais ceux qui quand même dénoncent, nous font comprendre.** Dans notre texte, elle dit oublie, oublie, oublie. Voilà ce qu'on lui dit, d'oublier. De ne pas garder en mémoire. **Mais que nous dit, que nous montre Mouawad justement dans son texte c'est que non. Il ne faut pas oublier. Il faut le dire. Ce que nous montrent certains textes...** 49 min 58 s

Extrait 31 : JE 6.7, utiliser la pièce de théâtre étudié comme illustration pour argumenter. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

E1 rattache le fait d'avoir évoqué le passé d'exilé de l'auteur à l'argument d'Erwan (JE 6.4) concernant la censure. Elle l'interpelle et elle affirme que si l'auteur avait voulu publier dans un pays en guerre, il aurait été censuré (tdp 289). Par-là, elle valide son argument tout en précisant que la censure n'existe pas partout et que l'exil permet de dénoncer ce

qui se passe dans les pays privés de liberté d'expression. Marine confirme que certains journalistes sont obligés de changer de pays pour pouvoir s'exprimer. E1 interroge sur le sort des journalistes, les élèves répondent la mort, la censure (en gras tdp 294 et 296), ce que E1 reprend en complétant avec l'emprisonnement (tdp 297). Elle indique par là le danger lié à la parution de certains écrits. Elle revient ensuite au sujet proposé aux élèves en reprenant la proposition faite par plusieurs élèves « *vous dites que finalement la violence est majoritaire, la violence domine* » (tdp 297). Elle reprend un extrait de la scène 13 étudié au JD 4, « *elle dit oublie, oublie, oublie. Voilà ce qu'on lui dit, d'oublier* » puis elle ajoute « *ce que nous montre Mouawad justement dans son texte c'est que non. Il ne faut pas oublier. Il faut le dire* ».

Analyse

Sur le plan mésogénétique, E1 après avoir introduit au JE précédent des éléments sur la vie de l'auteur revient à l'argument d'Erwan concernant la censure des textes dénonçant la violence, d'une certaine manière, elle le valide mais elle introduit un autre élément à savoir que l'exil peut permettre de dire ailleurs ce qui se passe en certains endroits du monde. Elle introduit un nouvel élément de réflexion, l'intérêt voire la nécessité des écrits pour lutter contre l'oubli. Les élèves introduisent les dangers courus par les journalistes. Cette nouvelle idée permet alors à E1 de s'appuyer sur les arguments des élèves pour parvenir à ses fins. Les propos des élèves nourrissent en quelque sorte malgré eux le but de l'enseignante : puisqu'on emprisonne ou tue les gens qui témoignent, c'est que les mots ont du pouvoir même si on ne sait pas avec précision lequel. L'idée d'exil qui est rentrée dans le milieu au JE précédent permet ce basculement. Les élèves continuent à défendre leur idée (les mots ne servent pas en raison de la censure ou de l'emprisonnement de ceux qui les prononcent), mais le fait que l'exil puisse être une solution pour dire les choses permet à E1 d'exploiter les arguments des élèves à son profit. Si les mots n'étaient pas une arme, on ne tuerait pas les journalistes, mais il est à noter que c'est là un argument indirect. Nous assistons cependant à un glissement : E1 affirme que les mots permettent de garder la mémoire des faits or la question de départ était : « *les mots sont-ils un moyen d'action contre la violence ?* ».

Dans ce jeu élémentaire, l'enseignante reprend la responsabilité de l'avancée des savoirs, elle comprend que la contre-argumentation qu'elle attend peine à venir, alors elle donne un nouvel élément de réflexion. Néanmoins, elle écoute les propositions des élèves

notamment celle concernant le sort de certains journalistes qui encourent de réels dangers à témoigner dans certains pays, elle les confirme voire les complète. Elle encourage les prises de parole des élèves en reprenant une idée d'un élève (Erwan) et en la valorisant ou en mettant en avant des arguments qu'ils avancent (comme l'exil forcé de certains journalistes) ce qui va lui permettre de donner un nouvel argument qui va dans le sens de la nécessité des écrits pour témoigner.

Pour ce qui est de la chronogénèse, les éléments de savoir avancés sont dans l'identification d'éléments susceptibles d'être utilisés comme arguments tels la prise de conscience de ce qui se passe dans certains pays grâce aux écrits, les dangers pour certains journalistes de dénoncer des faits dans certaines parties du monde et la nécessité des écrits pour dire, pour éviter l'oubli. Nous rappelons qu'elle reprend là une question laissée en suspens dans le [JE 4.3](#) : « Pourquoi est-ce qu'elle a envie de connaître ? Et qu'est-ce que lui proposent ses parents ». Si nous nous en tenons à la définition de l'argument donnée au début du jeu didactique, nous remarquons que les élèves ont travaillé sur une proposition qu'ils ont étayée : les mots ne servent à rien dans la mesure où leurs auteurs peuvent être emprisonnés, la censure empêche que ces mots soient connus de tous. Cette avancée dans l'argumentation n'a pas été institutionnalisée par l'enseignante. Peut-être, focalisée sur son point de vue, n'en a-t-elle pas conscience ?

Narration et analyse du JE 6.8

297-Enseignante : 49 min 58 s Alors je vous ai amené différents livres (*l'enseignante montre des livres posés sur son bureau, elle les présente un à un à la classe au fur et à mesure qu'elle en parle*) pour vous montrer que finalement, on peut en parler de ça. **Dans un roman. Moi, Malala.** (*Elle montre à la classe la première de couverture de ce livre*). **Marx et la poupée russe.** (*Elle montre le livre à la classe*) Et la poupée, c'est pareil en fait. Ça parle de ce qui s'est passé en Iran. Et c'est d'une auteure qui s'est exilée, qui parle de la guerre. On peut en parler aussi dans les BD, de la guerre. On a différents supports. (*Elle présente à la classe la BD*) **Persépolis**, c'est une BD qui parle aussi d'un témoignage d'une jeune fille qui a quitté, à un moment donné, un pays qui était en conflit, qui en parle. **L'Arabe du futur.** (*Elle présente à la classe la BD*). Grandir dans la guerre. Ça aussi, c'est une bande-dessinée. (*Au fur et à mesure qu'elle présente les œuvres aux élèves, elle les pose sur une table libre, au premier rang. Les élèves, durant ces présentations sont attentifs*). 50 min 38 s

Extrait 32 : JE 6.8, utiliser des exemples pour élaborer une argumentation, présentation par E1 d'œuvres qu'elle a apportées. En gras, les titres des œuvres présentées.

Narration didactique

L'enseignante annonce qu'elle a apporté différents livres, (placés sur son bureau) qui parlent de « ça » (on suppose que derrière le ça, elle veut dire des conflits, des guerres). L'enseignante prend des œuvres posées sur son bureau et les présente une à une aux

élèves avec un court résumé pour chacune d'elles (sauf pour *Moi, Malala*). Elle présente deux romans : *Moi, Malala* et *Marx et la poupée russe*. Elle ajoute que l'on peut également évoquer ce sujet dans des bandes dessinées comme dans d'autres supports. Elle présente ensuite deux bandes dessinées : *Persepolis* et *l'arabe du futur*. Elle pose les livres bien en évidence sur une table libre au premier rang de la classe.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, E1 introduit dans le milieu des exemples d'œuvres, deux romans et deux bandes dessinées qui évoquent des conflits. Elle présente en quelques mots chaque œuvre.

Elle a ici une position topogénétique surplombante afin de proposer des d'œuvres qui relatent des récits de guerre. Ces œuvres pourraient servir de base à une illustration d'arguments soutenant l'idée que les mots sont utiles contre la violence.

La chronogenèse avance, au moins de manière implicite. Au jeu élémentaire 6.1, E1 avait demandé aux élèves de rédiger un argument et de l'illustrer par un exemple, ici elle donne des exemples d'œuvres qu'elle a apportées avec elle. Le savoir visé pourrait être la connaissance de titres d'œuvres relatant des événements liés à l'histoire contemporaine et qui pourraient servir la construction de l'argumentation proposée. Certes, ce savoir est initié, il reste aux élèves à s'approprier le contenu d'une ou de plusieurs de ces œuvres et à savoir les utiliser lors d'une argumentation. On verra qu'à la fin du cours elle permet aux élèves qui le désirent d'emprunter ces œuvres. Elle donne donc des exemples concrets d'œuvres qui dénoncent des conflits. Même si ces exemples ne répondent pas totalement à la question « *en quoi les mots sont-ils une arme contre la violence* », ils illustrent qu'informer est déjà une arme contre la méconnaissance. Eclairer les populations a pu permettre des soulèvements. Toutefois cet argument n'est pas explicité aux élèves. Implicitement cette énumération d'œuvres dans lesquelles les élèves pourraient trouver matière à illustrer leur argument va dans le sens de l'idée qu'elle souhaite imposer aux élèves mais elle n'explique pas comment. Nous rappelons que pour l'examen, une argumentation illustrée d'exemples précis est attendue. E1 est donc ici dans cette préparation de l'épreuve. Néanmoins, l'avancée de la chronogenèse n'est pas celle que nous aurions pu attendre. En effet, la définition de l'argument n'est pas donnée aux élèves si bien qu'il réside, à ce stade du cours, un flottement entre argument et propos. Dans ce jeu élémentaire, l'enseignante leur propose des exemples d'œuvres pouvant servir

d'exemples à des arguments soutenant une réponse positive à la question posée. Nous supposons que ce qu'elle veut faire comprendre aux élèves est que l'œuvre artistique (roman ou bande dessinée) permet de dire, de dénoncer, de lutter contre l'oubli et qu'à ce titre elle est nécessaire même si cela ne peut changer la situation dans certains pays où la guerre sévit. Il nous semble que l'enseignante se laisse entraîner à vouloir faire évoluer l'argumentation des élèves qu'elle n'a pas reconnue explicitement en tant que telle. Les exemples littéraires donnés que les élèves pourraient s'appropriier pour argumenter servent son propos. Mais là, elle n'est plus dans le fil du savoir travaillé dans ce jeu élémentaire tel qu'énoncé au début du jeu qui est la rédaction d'un argument illustré d'un exemple précis.

Narration et analyse du JE 6.9

50 min 38 s 297-Enseignante : **Est-ce que c'est la même chose d'exprimer, de raconter ce qu'on a vécu dans une bande-dessinée ou dans un roman ?**

298-Elève : Oui.

299-Enseignante : Est-ce qu'on dit les mêmes choses ?

300-Plusieurs élèves en même temps : Ben, non. On les dessine.

301-Enseignante : (en souriant) pas tous en même temps, je ne peux pas tous vous écouter. Oui ?

302-Sophie : Si on peut mais c'est sous différentes formes, en fait. **Le dessin, ce ne sera peut-être pas aussi fort que les mots** mais c'est à peu près...

303-Enseignante : Ça veut dire la même chose.

304-Elève : Ce n'est pas les mêmes dialogues.

305-Enseignante : Ce ne sont pas les mêmes dialogues ? C'est-à-dire ?

306-Elève : **Les dessins, c'est enfantin** j'allais dire mais...

307-Enseignante : Un peu moins sérieux ?

308-Elève : **C'est imagé.**

309-Enseignante : **C'est moins crédible ? [...]** Pas nécessairement. Jordan ? (E1 interroge Jordan qui levait la main. Elle se déplace afin d'aller vers Jordan)

310-Jordan : **Avec la bande-dessinée, on a en quelque sorte une image de ce que la personne a vécu. Et on a les dialogues pour qu'elle raconte son point de vue.**

311-Enseignante : Oui. [...] Et donc, tu trouves que c'est plus réaliste ?

312-Jordan : Je trouve, oui. **On a plus des images en tête.** On a plus le chemin qu'elle a dû parcourir visuellement car en roman, c'est des pensées. C'est de la description.

313-Enseignante : C'est plus abstrait pour toi. Toi en fait par exemple, (E1 se dirige vers son bureau et prend un autre livre qu'elle n'avait pas présenté, elle parle tout en le feuilletant) tu as l'impression que si tu prends Titouan Lamazou, Afghane, je ne sais pas là par exemple (elle montre à la classe, une aquarelle du livre, puis poursuit en s'approchant de Jordan) **ça c'est encore plus réaliste et ça te permet de comprendre encore mieux ce qu'est la condition de cette femme ? (Elle pose le livre sur la table du premier rang). C'est encore trop abstrait le théâtre ? [...]**

314-Elève : Non.

315-Enseignante : C'est plus simple, vous trouvez ? [...]

316-Elève : Non.

317-Enseignante : **Est-ce que vous trouvez que c'est un témoignage que vous êtes en train de voir se construire, ce témoignage de Nawal, de ce qu'elle a vécu.** On va vraiment, la semaine prochaine, arriver dans cet état de guerre. (S'adressant à une élève qui bavarde) Coralie ! **Est-ce que vous ne trouvez pas qu'on commence à voir se former, se construire ce personnage ?** hein [...] Si ? [...] (L'enseignante observe les réactions des élèves qui pour l'instant ne répondent pas aux questions posées). 52 min .39 s

Extrait 33 : JE 6.9, collectivement débattre oralement de : « est-ce la même chose de raconter ce qu'on a vécu dans une BD ou dans un roman ». En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

Suite à la présentation des œuvres dont des bandes dessinées, E1 pose une question ouverte (en gras tdp 297) qui pourrait ouvrir une autre argumentation « *est-ce la même chose d'exprimer, de raconter ce qu'on a vécu dans une bande dessinée ou dans un roman ?* ». Dans un premier temps les réponses restent minimalistes puis une élève propose un argument. Pour elle, « *le dessin, ce ne sera peut-être pas aussi fort que les mots* » (en gras tdp302), un autre élève émet l'idée que « *les dessins c'est enfantin* » (en gras tdp 306). Les deux élèves semblent avancer que la bande dessinée est moins sérieuse que d'autres formes littéraires. E1 relance ce débat en interrogeant sur la crédibilité de la bande dessinée. Un élève, Jordan, dit que la bande dessinée offre la possibilité de visualiser grâce aux images (tdp 312) et le dialogue pour expliciter le point de vue du personnage. Ce que E1 traduit par « *tu trouves que c'est plus réaliste* » (tdp 311). Jordan confirme que c'est bien son avis. E1 en profite pour présenter un autre livre de Titouan Lamazou (*Afghanes*) et montre à la classe une aquarelle de femme qui permettrait selon l'avis de Jordan de mieux comprendre la condition de cette dernière. En réaction, elle interroge ensuite sur le genre littéraire à l'étude dans la classe « *c'est encore trop abstrait le théâtre ?* » (tdp 313). Les élèves ont du mal à prendre position, ce qui conduit l'enseignante à une comparaison, elle abandonne cet échange pour revenir à l'œuvre étudiée où elle précise que c'est un témoignage de ce que le personnage de Nawal a vécu. Puis elle rappelle (elle avait donné aux élèves un descriptif de l'ensemble de la séquence) l'enjeu global de savoir de la séquence à savoir comprendre l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique, ce qu'elle traduit ici par « *est-ce que vous ne trouvez pas qu'on commence à voir se former, se construire ce personnage ?* »

Analyse

Par une question ouverte, E1 introduit dans le milieu une réflexion sur la bande dessinée et son impact sur les lecteurs. Elle introduit le fait que les exemples qui peuvent être donnés pour constituer l'illustration d'un argument peuvent être de différents champs artistiques dont la bande dessinée. Les élèves introduisent des arguments contrastés sur ce genre artistique. Les élèves introduisent des arguments (pas toujours développés) différents, selon certains, la bande dessinée « *ce n'est pas aussi fort que les mots* » (tdp 302), « *c'est enfantin* » (tdp 306). Un autre élève précise et avance l'argument (son propos est étayé) que ce genre artistique permet de mieux visualiser grâce au dessin ce que vit le

personnage et les dialogues viennent éclairer le dessin. Sans transition, à la fin du jeu élémentaire, l'enseignante discute ce point de vue et amène une comparaison avec le théâtre qui permet de voir se construire et évoluer un personnage, les élèves ont du mal avec ce point de vue ou cette question, ils répondent de manière minimale.

Dans ce jeu élémentaire, la topogenèse est partagée puisque les élèves s'emparent du questionnement, donnent des arguments différents. Au tdp 309, nous voyons que E1 donne son avis, pour elle la bande dessinée n'est pas moins crédible que le roman, argument que va développer un élève. A la fin du jeu élémentaire, elle prend une position surplombante, sans transition, elle avance que le témoignage de ce qu'a vécu Nawal, permet de suivre l'évolution du personnage. Dans ce jeu élémentaire comme lors du JE 6.7, l'enseignante impose son point de vue sans savoir si ce dernier est admis par l'élève ni pourquoi il serait admis (parce qu'il est apporté par l'enseignante ? Ou parce que l'élève est convaincu ?). Nous retrouvons un passage en force sans que les élèves aient été amenés par des éléments apportés par l'E1 à cette prise de position. Nous supposons que l'enseignante veut gérer le temps imparti aux activités et lorsque, selon elle, les élèves ne vont pas assez vite là où elle voulait les conduire, elle impose son point de vue.

La chronogenèse avance : la bande dessinée est un genre que certains considèrent comme moins sérieux, moins crédible que le roman mais qui peut témoigner de certaines réalités liées, dans les exemples donnés, à des conflits récents ou en cours. Ces œuvres pourraient être utilisées comme des illustrations lors d'argumentations. Dans la mesure où l'enseignante apporte des bandes dessinées, elle valide la possibilité que toute œuvre littéraire quel que soit son genre est un support possible pour témoigner. Mais cela reste implicite. Elle n'explique pas dans quelle mesure telle ou telle œuvre répond (au moins en partie) à la question qu'elle a posée. Un élève développe ce qu'il considère comme intéressant dans ce genre littéraire plus réaliste car les dessins permettent de visualiser les situations et sont accompagnés par les dialogues qui les explicitent (tdp 310 et 312). E1 va ajouter un autre élément de savoir lequel justifie ce qui a été étudié jusqu'alors à savoir que ce témoignage sur ce que Nawal a vécu permet de voir l'évolution du personnage. Par cette remarque, elle inscrit l'œuvre de W. Mouawad dans la lignée des exemples précédemment cités, comme pour indiquer que l'œuvre théâtrale permet, elle aussi, d'approcher des réalités.

4.5.3 – Bilan : analyse du jeu P3 JD6

Pour ce qui est de la mésogenèse, dans un premier temps, E1 introduit plus ou moins précisément la consigne qui va régir le jeu. Elle donne à noter une question, « *les mots sont-ils un moyen d'action contre la violence* », puis elle ajoute « *vous allez formuler chacun un argument pour répondre à cette question* ». Puis, grâce à une question fermée de l'enseignante, les élèves introduisent dans le milieu le rappel, de ce qu'est une thèse. E1 complète leur apport (une thèse est un point de vue) et dans ce cas précis elle leur demande de soutenir leur thèse à l'aide un argument dont on comprend implicitement qu'il s'agit d'un propos illustré d'un exemple. La question ouverte « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence* », permet que les élèves, donnent des arguments qui avancent que les mots ne sont pas efficaces contre la violence. Selon eux, la violence est plus facile, plus rapide, plus simple que l'utilisation des mots pour agir face à la violence. L'enseignante essaye de réguler non sur les arguments proposés mais sur le point de vue que ces arguments soutiennent. Elle introduit alors une question un peu différente « *les mots est-ce que ça ne sert à rien ?* », cette tentative échoue, les élèves proposent de nouveaux arguments qui expliquent l'utilisation de la violence (et implicitement l'impuissance des mots). E1 pose en parallèle une question fermée sur la localisation de l'intrigue, les élèves apportent des éléments de réponse : le Moyen Orient. Cela permet à l'enseignante d'introduire un élément de savoir sur l'auteur : il a quitté le Liban parce que le pays était en guerre. Elle introduit un autre élément de savoir : ce récit de vie d'un personnage dans un pays du Moyen Orient en guerre permet de dire, de laisser une trace, de lutter contre l'oubli. Des titres d'œuvres (romans et bandes dessinées qui sont eux aussi des récits de vie dans des pays en guerre) sont introduits dans le milieu. A l'aide d'une question ouverte une « *est-ce la même chose d'exprimer, de raconter ce qu'on a vécu dans une bande dessinée ou dans un roman* ») les élèves donnent des avis divergents, ce qui permet à l'enseignante, en écho, d'avancer que la pièce étudiée est aussi le récit de vie d'un personnage, Nawal, dans un pays en guerre, personnage dont on suit l'évolution. Mais rien n'est jamais posé dans ce jeu, tout est donné à voir de manière implicite.

Une topogenèse partagée permet aux élèves et à l'enseignante d'échanger sur ce qu'est présenter une thèse, sur le contexte géographique de l'intrigue et sur l'intérêt de la bande dessinée. Nous avons dans les JE 6.3 et 6.4 une responsabilité de l'avancée des savoirs qui est le fait des élèves mais qui n'est pas actée par E1 dont nous avons vu qu'elle privilégie

l'idée de faire changer de propos les élèves au détriment du savoir travaillé qui est l'élaboration d'un argument illustré par un exemple. Cette volonté d'imposer son point de vue lui fait alors perdre le fil des enjeux de savoirs. Nous pouvons remarquer que les élèves n'hésitent pas à contredire l'enseignante pour défendre leur point de vue tant sur l'inefficacité des mots face à la violence que sur l'appréciation de la bande dessinée comme genre artistique. L'enseignante en position haute va compléter ce que disent les élèves en donnant un autre point de vue. Enfin nous avons à trois endroits une position surplombante de l'enseignante qui apporte un élément biographique de l'auteur, qui présente des exemples d'œuvres artistiques qui sont des récits de vie dans des pays en conflits et qui affirme que la pièce permet de voir la construction, l'évolution du personnage. Nous présentons en suivant ces variations.

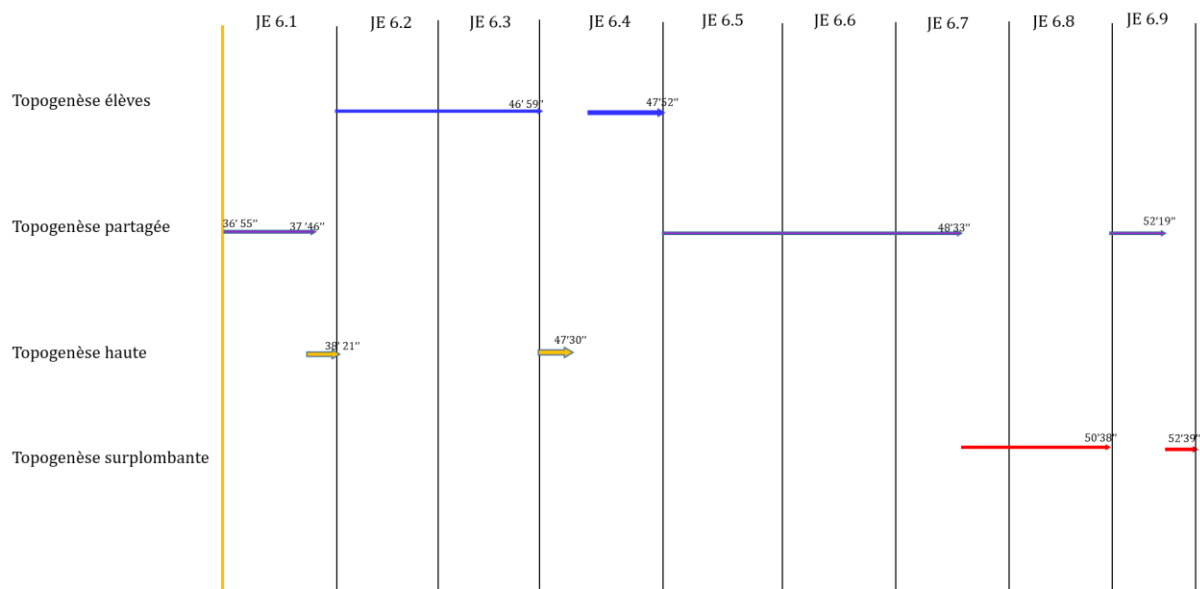


Figure 22 : répartition des variations topogénétiques du JD 6

Nous remarquons que les élèves ont une part importante, pour ce qui est du temps, dans les échanges de ce jeu didactique, seuls ou en partage avec leur enseignante. Les topogénèses hautes et surplombantes de l'enseignante sont situées en début ou fin de jeu élémentaire, elles lui permettent d'apporter un élément dont elle pense qu'il est important afin que le savoir avance ou pour reprendre des éléments qu'elle juge essentiels. Là encore ce sont des temps où nous passons d'interprétations ou de propositions individuelles à des moments où elle impose ses arguments ou lorsqu'en fin de jeu elle affirme (sans que les élèves aient pu adhérer à cette remarque) que l'on voit se construire le personnage.

La chronogenèse avance, les élèves explicitent ce qu'est une thèse, ils donnent ensuite des arguments qui corroborent, pour la majorité, l'inefficacité des mots contre la violence voire la dangerosité des mots notamment pour les journalistes. Ils donnent la localisation géographique approximative de l'intrigue de la pièce à l'étude (un pays du Moyen Orient). L'enseignante explicite que l'argument, à savoir une justification du propos avancé, doit être illustré d'un exemple artistique, les œuvres présentées aux élèves vont en ce sens (elle répond ainsi à une injonction de l'épreuve d'examen). E1 amorce le travail de la seconde partie de l'épreuve de français²¹ laquelle évalue la capacité à « *argumenter un point de vue, s'appuyant sur les connaissances, les savoirs et savoir-faire développés dans l'objectif 1 du module MG1* ». Pour rappel cet objectif 1 est le suivant : « *analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux ; développer sa culture littéraire et son esprit critique* ». Elle explicite que la pièce étudiée permet de relater ce qui peut se passer dans un pays en guerre, que c'est une façon d'en conserver la mémoire. Elle apporte aux élèves un élément biographique de l'auteur : enfant, il a dû quitter le Liban en proie à la guerre. Elle présente ensuite aux élèves des ouvrages relatant des récits de vie dans des pays en conflit, sous formes de bandes dessinées et de romans. Cette présentation est alors l'occasion pour les élèves d'apporter également des arguments sur l'efficacité de la bande dessinée à retranscrire des récits de vie dans des pays en situation de conflits. L'enseignante termine en affirmant que suivre (par la lecture) le témoignage de Nawal permet de voir l'évolution du personnage dans un pays en guerre.

Néanmoins en regard de l'enjeu local de savoir qui était d'élaborer un argument et un exemple, nous relevons que les arguments donnés par les élèves ne sont pas, pour la plupart développés et surtout ne sont jamais illustrés par un exemple précis, pas plus que leur forme n'est discutée pour que leur formalisation évolue. L'enseignante propose des titres d'œuvres dont nous saisissons bien qu'elles pourraient servir à trouver des illustrations à des arguments, cependant l'enseignante ne propose pas un exemple d'illustration à l'un des arguments qu'elle a avancés. Nous verrons qu'à la fin du cours certains élèves emprunteront des œuvres. Nous pouvons supposer qu'elle réussit à atteindre un des objectifs du référentiel à savoir « *développer sa culture littéraire* », dans la mesure où elle a montré que l'œuvre étudiée permet de connaître et de dénoncer les

²¹ Cette note concernant l'épreuve d'examen est consultable à l'adresse suivante : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bacpro-DGER2010-2118.pdf

atrocités d'un conflit (lors des différentes études de textes), elle conduit les élèves vers cette idée. De même nous supposons que si les élèves lisent les œuvres empruntées, ils pourront opérer des rapprochements équivalents. Mais à ce stade du jeu, nous ne savons pas si le rapprochement opéré par l'enseignante entre ces récits et la pièce qui donne à appréhender des réalités a bien été compris par les élèves. Nous pouvons dire que nous sommes plus dans l'idée de montrer des choses mais sans réellement les formaliser. Ce qui semble apparaître ici, est que l'enseignante qui avait eu jusqu'alors une conduite de classe très carrée dans l'étude des extraits de l'œuvre lors des jeux didactiques précédents, est moins dans le contrôle quant à la finalité, les buts visés, et finalement la conduite de classe. Nous supposons qu'elle se trouve face à un moment qui contrarie le fondement de son enseignement. En effet, la finalité des études des textes littéraires est aussi de faire prendre conscience aux élèves de l'Humanité dans toute son étendue. Ici, l'enseignante fait lire et apprécier des extraits qui montrent les exactions liées à la guerre, qui témoignent de la vie d'individus dans ce contexte et les élèves lors de cet exercice disent majoritairement que les mots ne servent à rien contre la violence. Si nous appliquions à cette enseignante les indicateurs de Mazziotti et Sander, (même si nous avons choisi dans ce travail ce recherche à nous attacher aux émotions des élèves) nous pourrions dire que les propos personnels de l'enseignante confirment la pertinence de cet événement pour elle. Elle est donc bien impliquée à l'événement, en témoignent les échanges avec les élèves. Nous pouvons voir que l'évaluation du potentiel de maîtrise à s'adapter à l'événement apparaît dans la rupture des savoirs travaillés, elle perd alors son fil conducteur des savoirs enseignés, quant à l'évaluation de la signification de l'événement par rapport à ses normes de référence de nous remarquons combien les propos des élèves remettent en cause ses valeurs professionnelles et certainement personnelles. Il est vrai que former à l'argumentation est plus compliqué qu'étudier une pièce, d'autant plus, quand les propos défendus sont contraires à ceux attendus par l'enseignante. Il semblerait qu'elle veuille mener de front deux choses : faire prendre conscience de l'importance des témoignages ce qui explique qu'elle ait apporté d'autres œuvres mais cela n'est pas explicitement expliqué aux élèves. Parallèlement, elle pose une question à laquelle elle voudrait que les élèves répondent positivement mais les élèves ont un avis contraire qu'ils argumentent mais ces éléments ne sont jamais reconnus comme répondant partiellement à la consigne donnée. Visiblement elle n'avait pas prévu que les arguments des élèves iraient dans le sens d'une utilisation de la violence sinon

plus efficace au moins plus simple et plus rapide. Du coup, elle s'est écartée du savoir qu'elle travaillait pour imposer un point de vue mais sans le défendre réellement par des arguments illustrés. Toutefois la pirouette dans laquelle elle s'appuie sur les arguments des élèves pour avancer son idée témoigne de l'écoute attentive qu'elle a. Elle leur dit que puisqu'on emprisonne ou que l'on tue les gens qui témoignent, c'est donc que les mots ont du pouvoir. Ils permettent de dire, de ne pas oublier et cette remarque lui permet d'introduire des références d'œuvres qui évoquent des destins de personnages dans des pays en conflit.

Les émotions et notamment la confiance sont présentes dans ce jeu didactique, une nouvelle fois c'est la posture d'accompagnement de l'enseignante, ses encouragements, la valorisation des propos des élèves qui lui permettent de ramener un élève qui s'était endormi dans les échanges. Nous avons souligné que cet élève intervient d'abord parce qu'il est sollicité par l'enseignante puis il prend la parole de lui-même pour apporter un argument qui sera approfondi. Il n'hésite pas à aller contre l'argumentation proposée par l'enseignante, (à savoir qu'une œuvre permet de dénoncer, qu'une pièce de théâtre rend compte de ce que vivent des personnages et permettent de ressentir ce qu'ils ont vécu,) pour justifier le propos qu'il avance à savoir que la violence est plus facile et plus efficace que l'utilisation des mots en apportant l'argument concernant la censure. Non seulement, l'enseignante est parvenue à le raccrocher au cours mais plus encore elle a fait qu'il soit en mesure de participer, de façon pertinente, aux échanges alors que sa première intervention était laborieuse. Si les élèves n'hésitent pas à prendre position même en contradiction avec ce que dit l'enseignante, nous pouvons supposer que c'est parce que la confiance et la bienveillance de l'enseignante le leur permet.

4.6 Analyse du JE P2-JD7

4.6.1 *Éléments de contexte*

Dans ce jeu didactique, nous revenons à l'étude de l'œuvre *Incendies*, et plus précisément à l'analyse d'extraits de deux scènes (16 et 17). Son enjeu principal de savoir appartient à la phase didactique dont l'enjeu principal de savoir (P2) est de comprendre le parallélisme comme un procédé d'écriture révélateur des personnages (Figure 12, p 54), et plus précisément comprendre que la structure qui contraint le lecteur à un constant va et vient entre passé et présent permet de mieux comprendre les personnages mais aussi révèle le

tragique de la pièce. Nous rappelons que ce procédé d'écriture a déjà été signalé par l'enseignante au [JE 3.7](#), elle a rappelé qu'il souligne notamment la construction de la pièce sur deux temporalités. Nous retrouvons le personnage de Nawal accompagnée par Sawda qui tente d'accomplir la deuxième promesse, celle de retrouver son fils abandonné à la naissance. La fin du jeu didactique précédent où l'enseignante a remis de focus sur le personnage de Nawal (en affirmant que la pièce de théâtre rendait compte de son évolution) permet la transition sur l'étude d'un texte qui présente un nouveau temps de l'intrigue avec ce personnage.

4.6.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD7

P2JD7 se compose de 5 jeux élémentaires

P2 JD7	Comprendre le parallélisme comme procédé révélateur de l'évolution des personnages
JE 7.1 3 min 29 s	Appréhender la compréhension d'un extrait de la scène 16 et du début de la scène 17 par la lecture à haute voix par E1
JE 7.2 2 min. 06 s	Collectivement comprendre les enjeux des extraits étudiés par un débat interprétatif qui permet de construire le sens du texte.
JE 7.3 2 min. 21 s	Par un cours dialogué, comprendre l'implicite du discours du médecin.
JE 7.4 3 min. 53 s	Institutionnalisation collective du message véhiculé dans les extraits lus.
P2JE 7.5 1 min 27s	Appréhender la compréhension de la scène 17 et son importance dans l'intrigue par la lecture à haute voix de E1.

Tableau 27 : présentation du jeu didactique 7, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 7.1

317 – Enseignante : JE 7.1- 52 min .39 s Alors rapidement, on va continuer à progresser un tout petit peu dans ce texte. Vous savez que Nawal, elle est partie chercher son fils. Et elle est avec Sawda. Donc on revient dans le passé. Elle arrive dans orphelinat. C'est la scène 16. Elle arrive dans un orphelinat et qu'est-ce qu'elle trouve ?

Lecture par l'enseignante d'un extrait de la fin de la scène 16 et du début de la scène 17.

Sawda : Nawal, il n'y a personne. L'orphelinat est désert.//

Nawal : Qu'est-ce qui s'est passé ?

Sawda : Je ne sais pas.//

Nawal : Et les enfants, où sont-ils ?

Sawda : Il n'y a plus d'enfants. //

(Aparté de l'enseignante) Premier orphelinat. Elle décide d'aller à Kfar Rayat. Alors vous allez à la scène 17.

Lecture par l'enseignante du début de la scène 17 :

Nawal : À l'orphelinat de Nabatiyé (ajout de l'enseignante : l'orphelinat précédent) il n'y avait personne. On est venues ici. À Kfar Rayat. //

Le médecin : Vous n'auriez pas dû. // Ici non plus il n'y a plus d'enfants.

Nawal : Pourquoi ?//

Le médecin : C'est la guerre.

Sawda : Quelle guerre ?

(Aparté à la lecture, Enseignante précise pour être sûre que les élèves comprennent : ça y est, d'accord, là on entre dans une nouvelle partie c'est la guerre, c'est déclaré, d'accord ?)

(Suite de la lecture)

Le médecin : Qui sait ?... Les frères tirent sur leurs frères et les pères sur leurs pères. **Une** guerre. Mais quelle guerre ? Un jour 500 000 réfugiés sont arrivés de l'autre côté de la frontière. Ils ont dit : « On nous a chassés de nos terres, laissez-nous vivre à vos côtés. » Des gens d'ici ont dit oui, des gens d'ici ont dit non, des gens d'ici ont fui. Des millions de destins. Et on ne sait plus qui tire sur qui ni pourquoi. **C'est la guerre.**//

Nawal : Et les enfants qui étaient ici, où sont-ils ?

Le médecin : Tout s'est passé très vite. Les réfugiés sont arrivés. Ils ont pris tout le monde. Même les nouveau-nés. Tout le monde. Ils étaient en colère.

Sawda : Pourquoi ?

Le médecin : Pour se venger.// Il y a deux jours, les miliciens ont pendu trois adolescents réfugiés qui se sont aventurés en dehors des camps. **Pourquoi** les miliciens ont-ils pendu les trois adolescents ? **Parce que** deux réfugiés du camp avaient violé et tué une fille du village de Kfar Samira. **Pourquoi** ces deux types ont-ils violé cette fille ? **Parce que** les miliciens avaient lapidé une famille de réfugiés. **Pourquoi** les miliciens l'ont-ils lapidée ? **Parce que** les miliciens avaient brûlé une maison près de la colline du thym. **Pourquoi** les réfugiés ont-ils brûlé la maison ? Pour se venger des miliciens qui avaient détruit un puits d'eau foré par eux. **Pourquoi** les miliciens ont détruit le puits ? **Parce que** des réfugiés avaient brûlé une récolte du côté du fleuve au chien. **Pourquoi** ont-ils brûlé la récolte ? Il y a certainement une raison, ma mémoire s'arrête là//je ne peux pas monter plus haut, mais l'histoire peut se poursuivre encore longtemps, de fil en aiguille, de colère en colère, de peine en tristesse, de viol en meurtre, jusqu'au début du monde.

[...] (Silence des élèves) 56 min 8 s

Extrait 34 : JE 7.1, appréhender collectivement la compréhension de la fin de la scène 16 et du début de la scène 17 par une lecture à voix haute faite par E1. En gras les éléments rendus saillants lors de la lecture, les pauses, quant à elles sont notées à l'aide du signe typographique suivant //

Narration didactique

Suite à la transition sur la construction du personnage de Nawal, à la fin du jeu didactique précédent, l'enseignante revient à l'étude de l'œuvre, elle choisit la fin de la scène 16 et le début de la scène 17. Avant la lecture, qu'elle prend en charge, E1 rappelle ce qui s'est passé avant cet extrait : Nawal, en compagnie de Sawda est partie à la recherche du fils

qu'elle a été contrainte d'abandonner à sa naissance. Elle précise qu'on est là dans le passé et rappelle que Nawal arrive dans un orphelinat. Elle pose une question rhétorique (« *qu'est-ce qu'elle trouve ?* »), ce qui est une façon d'introduire sa lecture. A la fin de la lecture de la scène 16, elle donne une précision, Nawal était dans un premier orphelinat, elle va dans un second. Elle précise aux élèves qu'elle va lire le début de la scène 17. Durant la lecture de cet extrait, à deux autres reprises elle va donner des indications aux élèves (le nom du premier orphelinat et le fait que Nawal et Sadwa circulent dans un pays en guerre). Dans ces deux extraits nous comprenons que le premier orphelinat a été déserté et que les deux femmes décident de se rendre à Kfar Rayat dans un autre orphelinat dont il est mentionné qu'il est de taille importante. Elles rencontrent un médecin, elles apprennent que des réfugiés ont enlevé tous les enfants. Sawda manifeste son incompréhension quant aux conflits entre réfugiés et milices locales (leurs motifs), nous saisissons à travers les propos du médecin qu'il s'agit de vengeances sur les gens ou les biens : viol, incendie de maison... La tirade fait état d'une violence qui répond à une autre violence, indéfiniment, et dont on ne voit pas l'issue. Le discours du médecin renvoie à une succession d'actes de vengeance qui remonterait en des temps non perceptibles à la mémoire, « *jusqu'au début du monde* » (Mouawad, Incendies, p. 60).

Durant la lecture les élèves sont restés attentifs, ils suivent sur leur livre ou / et écoutent l'enseignante. A la fin de la lecture, nous soulignons à nouveau un silence de quelques secondes.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, E1 introduit dans le milieu des éléments de compréhension avant la lecture d'un extrait, elle rappelle que Nawal est en compagnie de Sawda et qu'elle recherche son fils. Elle précise « *on revient dans le passé* ». Durant la lecture, elle donne d'autres éléments de compréhension comme le nom du premier orphelinat où elles sont allées ou que le pays que les deux femmes traversent est en guerre. Les deux personnages arrivent dans un second orphelinat. L'enseignante contextualise les événements afin que les élèves aient les éléments pour comprendre le texte lu. Une fois encore la lecture, par une forme d'ostension, permet à l'enseignante de rendre saillants des éléments du texte ; elle marque des pauses lorsque le texte indique l'inefficacité des recherches et elle insiste sur les adverbes interrogatifs « pourquoi » suivis de la conjonction « parce que ». Si E1 met l'accent sur ces éléments qu'elle désigne

en quelque sorte comme porteur de sens, c'est peut-être pour amener les élèves à relever que les répétitions de ces deux termes pourquoi... parce que, qui tournent en boucle, rendent absurde le raisonnement, marquent l'aberration d'un conflit dont nul ne connaît la ou les causes originelles. Nous avons des éléments d'un contrat pérenne, l'enseignante réitère ce qu'elle a fait lors des lectures précédentes par ostension, en donnant quelques éléments explicatifs du contexte, elle permet aux élèves de saisir ce qui est important. Les deux femmes circulent dans un pays en guerre où les enfants des orphelinats peuvent être enlevés, tués, les lecteurs peuvent supposer qu'il leur sera difficile de retrouver ce fils. C'est l'autre aspect du texte que l'enseignante met en avant par sa lecture, la dénonciation d'un conflit dont les personnes concernées ne connaissent ni les raisons, ni les enjeux. Là nous pouvons voir que l'exercice d'écriture qui consistait à discuter l'efficacité des mots contre la violence se prolonge sans que l'enseignante ne l'explique clairement. En effet, on a là l'illustration de l'argument la violence appelle la violence qui aurait pu s'opposer à l'argument d'un des élèves : la violence est une arme beaucoup plus facile et immédiate que les mots.

Dans ce jeu élémentaire (l'enseignante en position surplombante prend en charge la lecture et apporte des éléments de compréhension) et elle désigne des éléments porteurs de sens, dont l'interprétation reste à la charge des élèves.

Les émotions présentes dans le texte sont multiples (Tableau 15), nous retrouvons la rage et la colère, le chagrin et la tristesse, l'étonnement et le désappointement pour ne citer que les plus manifestes. La lecture traduit les éléments du texte pouvant produire certaines de ces émotions (et peut-être surtout celles liées à la colère et à la rage). Ces femmes ne peuvent qu'être en colère face à une guerre dont ni elles, ni les personnes qu'elles rencontrent ne peuvent donner la moindre explication. Elles découvrent étonnées que les enfants sont un enjeu de ce conflit et on imagine fort bien le chagrin lorsque l'enfant recherché s'éloigne à chaque fois un peu plus et lorsqu'elles comprennent la difficulté de la recherche. Lors de sa lecture, et plus précisément lorsqu'elle insiste sur le fait que les deux femmes passent d'un orphelinat à un autre pour chercher l'enfant, lorsqu'elle précise « *c'est la guerre, c'est déclaré, d'accord ?* » l'enseignante veut permettre aux élèves de repérer, de comprendre le désappointement de ces femmes lorsqu'elles trouvent le premier orphelinat vide, le second sans les enfants et bien sûr le chagrin de ne pas avoir de piste pour retrouver l'enfant. L'accent est également mis sur la colère, la rage

qui dominant dans ce pays en guerre. La lecture rend le danger de cette quête saillant. L'ostension sur certains mots particulièrement appuyés par une tonalité plus conséquente nous a laissé penser que peut-être il y aurait une volonté de créer de l'émotion chez les élèves lors de la lecture pour faire mieux comprendre la pièce, comme une volonté de créer chez les élèves une émotion du type de celle qu'est susceptible de recevoir l'héroïne. Toutefois cet aspect de l'appréhension du texte par l'émotion ne sera pas repris lors de l'analyse.

Nous relevons ici le silence habituel des élèves lors de chaque lecture, ils sont attentifs à ce qui leur est lu. L'enseignante leur laisse toujours quelques secondes avant de les interroger.

Narration et analyse du JE 7.2

318- JE 7.2-56 min 8 s Enseignante : Coralie ?

319-Coralie : **On a l'impression** que la maison qui a brûlé et tout, **il parle de l'histoire de Sawda.**

319-Enseignante : Tu as l'impression qu'il parle de l'histoire de Sawda ?

320-Coralie : Oui.

321-Enseignante : Ou de Nawal ? De Sawda ? (L'élève acquiesce d'un signe de tête) Pourquoi Sawda ?

322-Coralie : **Quand il dit, la maison est brûlée. Elle au début, elle parlait de sa maison qui était brûlée.**

323-Enseignante : Alors on voit, tu as raison, que Sawda s'inscrit dans **ce contexte de guerre. Que permet cette argumentation ?** Pourquoi il s'est passé ça ? Parce qu'il s'est passé ça. Qu'est-ce qu'il fait là, le médecin ? [...] Il est en train d'expliquer quoi ? [...]

324-Jonathan : **Qui des deux camps est à l'origine de la guerre.**

325-Enseignante : Pourquoi ?

326-Jonathan : **Parce qu'il y a toujours eu depuis en gros la naissance du monde, des petits coups comme ça.**

327-Enseignante : Oui mais pourquoi ?

328-Jonathan : **Parce que c'est dans la nature humaine.**

329-Enseignante : Vous voyez, l'idée c'est ça. En fait pourquoi les miliciens ont fait ça ? Parce qu'avant, il y a quelqu'un qui avait fait autre chose. Mais pourquoi ça a fait ça ? Mais parce qu'avant... il y a un rapport de cause à effet comme si finalement, c'était presque logique. Forcément ils ont fait ça donc les autres ont répondu ça. **Mais en fait là ce qu'on nous montre, c'est l'escalade de quoi ?**

330-Jonathan : **L'escalade de la violence**

331-Enseignante : L'escalade de la violence. Il présente vraiment cette guerre comme **une escalade de la violence qui ne sait presque plus où elle peut trouver ses origines** mais qui trouve des causes à tout. [...] Non ? Vous ne le percevez pas comme ça ? Qu'est-ce que ça nous donne à comprendre ? Je vous ai demandé tout à l'heure où ça se passe, d'après vous. [...] Ça se passe où, d'après vous ? Est-ce que vous le savez ? Est-ce que vous avez de nouveau, des indices ? **Est-ce que finalement dans toutes les guerres, il n'y a pas deux personnes qui vont se venger parce que trois autres ont fait ça ?** -58 min 14 s

Extrait 35: JE 7.2, collectivement comprendre les enjeux des extraits étudiés par un débat interprétatif. En gras la direction d'étude de E1.

Narration didactique

Une élève (déjà interpellée à la fin du jeu didactique précédent) livre son interprétation d'un élément du texte. Selon elle, l'allusion (dans le discours du médecin) à la maison brûlée renvoie à l'histoire de Sawda (texte de la scène 13 lu au début du cours). Dans un

premier temps, l'enseignante répète ce qui vient d'être dit en interrogeant Coralie qui confirme et lorsque E1 ajoute « *de Sawda ou de Nawal ?* » (tdp 321), on comprend qu'elle est surprise par l'interprétation de l'élève. Cette dernière justifie sa réponse par une référence à un texte lu et étudié au début de la séance (en gras, tdp 322). E1 valide alors cette réponse en apportant un élément de précision, « *Sadwa s'inscrit dans ce contexte de guerre* » (tdp 323) puis elle pose une question sur ce que permet (on suppose de comprendre) l'argumentation du médecin et plus précisément de la répétition pourquoi ceci et la réponse parce que cela. Jonathan livre son explication d'une violence sans cesse réitérée qu'il parachève en affirmant « *c'est dans la nature humaine* » (tdp 326 et 328). E1 reprend cette non argumentation qui se présente comme une loi du Talion laquelle consiste en la réciprocité des atrocités. Puis elle pose une question fermée (« *ce que nous montre l'auteur, c'est l'escalade de quoi ?* » (tdp 329) à laquelle Jonathan apporte tout de suite la réponse attendue (en gras, tdp 330). L'enseignante reprend alors ce qui vient d'être dit à savoir que l'auteur présente cette guerre comme une escalade de la violence sans que personne ne puisse en donner l'origine. Elle pose ensuite une question fermée sur la localisation géographique plus précise de l'intrigue, les élèves tardent à apporter un élément de réponse alors E1 abandonne cette question pour reprendre le fil explicatif de cette vengeance sans cesse recommencée dans ce pays en guerre.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, dans ce jeu élémentaire, l'enseignante par une question ouverte permet aux élèves de faire entrer dans le milieu des éléments d'interprétation personnels. Nous pouvons supposer son intention didactique est de favoriser l'expression d'une lecture individuelle. Une élève avance que des éléments du discours du médecin font écho à ce qui avait été raconté de la vie de Sawda, dans une scène antérieure. L'enseignante, qui visiblement n'avait pas vu cela, valorise cette explication, en profite pour dire que cela conforte le contexte de la guerre. Puis, par une question ouverte (mais orientée) sur la signification du discours du médecin, elle permet qu'un élève introduise dans le milieu une interprétation de cet extrait à savoir l'idée que l'homme n'a de cesse de provoquer des exactions en réponse à d'autres exactions ce qu'elle reprend et complète « *il y a un rapport de cause à effet, comme si finalement, c'était presque logique* ». Elle tente ensuite sans succès à l'aide d'une question fermée d'introduire dans le milieu la

localisation de la scène, idée qu'elle abandonne immédiatement au profit du rappel de la conclusion des débats de ce JE (l'escalade de la violence dans toutes les guerres).

Au début de ce jeu élémentaire c'est une élève qui prend l'initiative et assume la responsabilité des savoirs en donnant d'elle-même un élément d'interprétation du texte lu et qui justifie cette lecture. Par ses questions ouvertes, l'enseignante permet que la topogénèse soit partagée en ciblant ce qu'elle veut que les élèves repèrent. Cette stratégie d'accompagnement fonctionne puisqu'un élève souligne l'escalade d'une violence dont la cause est méconnue de ceux qui pourtant l'utilisent. L'enseignante en position haute institutionnalise ce qui vient d'être dit par un élève.

La chronogénèse avance : les personnages vivent dans un contexte de grande violence dans lequel les exactions se multiplient et ils les subissent, les origines de ce conflit ne sont pas connues des protagonistes. L'enseignante en reprenant et en complétant ce qui est avancé par un élève permet le passage d'une interprétation individuelle à une lecture plus savante du texte. Il est à souligner l'attention de certains élèves à ce qui est travaillé puisqu'une élève rattache cet extrait à un autre étudié au début de la séance ; cependant, son interprétation n'est pas réellement validée ; or, en opérant le rapprochement entre la maison brûlée évoquée par le médecin et le récit qu'avait fait Sadwa de sa maison elle aussi détruite par les flammes, cette élève verbalise à sa façon des violences qui se répètent. Face à la difficulté des élèves à trouver la localisation précise de ce conflit, elle reprend un propos d'un élève sur la violence qui répond à la violence qu'elle souligne ainsi et donne à ce rappel un statut d'institutionnalisation partielle.

Pour ce qui est des émotions du texte, c'est essentiellement la violence qui est verbalisée par les élèves, que ce soit à travers la description de la maison brûlée ou par la multiplication des actes violents, cette verbalisation traduit plus une explication d'un élément de l'extrait qu'une émotion manifestée à la lecture du texte. Nous pouvons cependant faire la supposition que ce décodage faisant une place à la violence pourrait être rattaché à la lecture de la scène par E1 et à ses répétitions renforcées des pourquoi parce que ?

Narration et analyse du JE 7.3

331-Enseignante- 58 min 14 s Regardez le médecin, ce qu'il dit. Il dit, **une guerre. Qu'est-ce que ça signifie ça ? Une guerre.**

332-Jonathan : **Une parmi tant d'autres.**

333-Enseignante : Une parmi tant d'autres. **C'est tout à fait ça.** C'est une guerre parmi tant d'autres. **Cette escalade de la colère, cette escalade de la violence en fait c'est l'escalade qui existe dans toutes les guerres.** Cette cruauté qui existe dans toutes les guerres. Tu vois Jordan, je reviens vers toi, est-ce que tu ne trouves pas que là ce médecin exprime bien ce que peut être la guerre ? **Et si on imagine une mise en scène de cette pièce, un médecin qui dit ça, est-ce que tu ne trouves pas que ça dénonce finalement bien quand même ce qu'est la guerre ?** Tu peux ne pas trouver.

334-Jordan : **Ça dénonce. Mais après, il faut imaginer. En bande-dessinée, on a directement le visuel.**

335 Enseignante : Oui, on a directement le visuel. **Sauf que la pièce de théâtre, elle est faite pour quoi ? Nous, on l'étudie en cours mais la pièce de théâtre elle est faite pour quoi ?**

336-Elève : Pour être jouée.

337-Enseignante : Pour être jouée. Si tu vois des comédiens jouer cette scène-là, (sourire et signe d'acquiescement de la tête de Jordan) **là c'est du visuel. Donc ce qui manque clairement à notre analyse, c'est de la jouer.** On est d'accord ?

338-Jordan : Oui. (*sourire de l'élève*) **1 h 35 s**

Extrait 36 :JE 7.3, par un cours dialogué comprendre l'implicite du discours du médecin. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

L'enseignante interroge les élèves sur la signification de « une guerre », propos tenu par le médecin en réponse à la question de Sawda. Un élève apporte la réponse attendue à savoir une sorte de généralisation de ce qui se passe dans toute guerre. Puis l'enseignante interpelle un élève, Jordan, afin de lui demander s'il ne trouve pas que le fait que ce soit un médecin qui dénonce donne plus de poids au discours. Jordan se positionne, non sur le fait que ce discours fait par un médecin pourrait acquérir plus d'importance, mais sur la forme du texte, il avance qu'il reste à imaginer la situation alors qu'elle est fournie visuellement dans les bandes dessinées. E1 rebondit sur l'aspect visuel de la bande dessinée pour faire un parallèle avec le théâtre, amenant, par une question, les élèves à dire que la pièce est faite pour être jouée (*en gras, tdp 336*). L'enseignante achève alors sa comparaison en affirmant que si des comédiens jouent c'est du visuel et que l'aspect représentation manque pour approfondir l'analyse de la pièce.

Analyse

Sur le plan du milieu, E1 désigne un élément langagier du milieu, par ostension verbale – répétition – (une guerre), correctement interprété par un élève (une guerre parmi tant d'autres) qui lui permet d'introduire directement sa conclusion (dans toutes les guerres la violence appelle la violence). Elle pointe un deuxième élément (pertinent selon elle), c'est le médecin qui dit, et sous forme de demande de confirmation auprès des élèves, elle

explicite la signification qu'elle lui donne (ce qui contribue à donner du poids au message précédent). Cet apport dans le milieu est contesté par un des élèves en raison de la forme écrite des propos tenus par le médecin, l'élève s'écartant du propos de l'enseignante pour réintroduire une idée, déjà émise dans le jeu didactique précédent, selon laquelle une représentation visuelle de la situation serait plus appropriée que le texte. En réponse, E1 désigne par une question fermée un indice pertinent (le théâtre est fait pour être joué) sous-entendant ainsi que le message comporte de ce fait une dimension visuelle, renforçant implicitement la thèse qu'elle avait proposée à la classe.

Dans ce jeu didactique, la direction d'étude est clairement assurée par E1. Elle amène l'idée que dans toutes les guerres, la violence renvoie à la violence, et que le fait que ce message soit porté par un médecin lui donne plus de poids. Un élève interprète un des objets introduit par E1 (une guerre) sans avoir la possibilité de poursuivre, E1 généralisant dans une position topogénétique haute, et un autre conteste la particularité attribuée au médecin, ce que E1 parvient à réfuter à l'aide d'une question réponse. Dans ce jeu élémentaire, elle indique que les mots permettent de dénoncer mais elle ne montre pas clairement que ce discours du médecin peut avoir cette fonction (ce serait l'illustration à son argument pour reprendre un des enjeux non traités du jeu didactique précédent).

Il paraît indéniable que la confiance des élèves envers leur enseignante leur permet ces prises de positions personnelles qu'ils n'hésitent pas à défendre tout en entendant et reprenant les propos de leur enseignante. C'est certainement là la trace d'un élément durable d'un contrat relatif aux échanges au sein de la classe. Les élèves peuvent s'autoriser à ne pas être en accord avec ce que dit l'enseignante. L'élève interrogé confirme que ce discours dénonce la violence mais il reste sur ce qu'il a avancé sur la bande dessinée à savoir qu'elle lui permet de mieux comprendre ce qui est relaté. Une fois encore, il n'hésite pas contredire l'enseignante pour défendre son point de vue concernant la bande dessinée. Cet élève dont l'enseignante dira pourtant hors entretien post séance qu'il s'exprime peu en classe « *cela m'a étonnée car d'habitude il est plutôt en retrait ayant des difficultés d'apprentissage* », reste impliqué. Il garde le fil du cours, il suit les échanges, ce qui montre la pertinence de l'événement pour lui. Il a su garder son attention et il n'hésite pas à confirmer une position qui n'est pas partagée par ses camarades, ce qui est une position peu simple à tenir compte tenu des difficultés scolaires que son enseignante

mentionnera après le cours. La confiance lui permet un réel engagement dans l'activité ; l'écoute puis la sollicitation de l'enseignante contribue vraisemblablement à le valoriser. La chronogenèse se ralentit un peu, dans ce jeu élémentaire les élèves perçoivent que ce discours est une dénonciation des guerres et non de ce seul conflit (c'est d'ailleurs peut-être pour cela que l'enseignante a laissé de côté lors du jeu élémentaire précédent la question sur la localisation exacte du conflit). Elle acte le fait que la violence engendre la violence. L'enseignante amorce que dans le texte théâtral, la représentation a son importance, elle donne à voir, à entendre les personnages ce qui rend peut-être plus perceptible le message que la seule lecture. Peut-être veut-elle indiquer par-là que le théâtre parce qu'il est aussi une représentation, un spectacle vivant, est aussi un support efficace pour dénoncer. Mais elle ne développe que peu ce propos et revient sur l'idée que les œuvres littéraires (roman, bande dessinée et théâtre) dénoncent ce qu'est la guerre.

Narration et analyse du JE 7.4

339- JE 7.4-1h 35 s Enseignante : OK. Alors vous allez noter cette idée-là. Vous allez noter juste cette idée-là. Vous notez juste en petite restitution, avant de passer à un petit exercice d'écriture, que Wadji Mouawad, [...] alors vous pouvez écrire WM si ça peut vous aider, (*l'enseignante cherche ses mots*) utilise son théâtre, non même pas utilise. Moi je veux arriver à dire qu'en fait, **la guerre dont il parle c'est la guerre qui peut arriver partout. C'est toutes les guerres.** En fait, j'aimerais dire que le théâtre de Wadji Mouawad est **universel, dénonce une guerre universelle.** Comment je pourrais le dire ça ? Universel, vous comprenez ce que ça veut dire ?

340-Elèves : Oui.

341-Enseignante : Vous voyez ce que je veux dire ? C'est pas cette guerre, ce n'est pas qu'une guerre. Il ne dénonce pas qu'une guerre. Malala Yousafzai par exemple, elle parle d'elle, de son expérience. Alors son expérience, elle sert à tous. À donner de la force à toutes les petites filles qui vont être scolarisées. Là, j'aimerais arriver à dire ça. Que cette guerre, c'est **une guerre universelle.** Quand il parle de la guerre, il parle de toutes les guerres, de toutes les cruautés. [...] (Pendant qu'elle parle plusieurs élèves sont en train d'écrire sur leur cours) Comment on peut le dire ça ? [...] (*L'enseignante circule et regarde ce que notent les élèves*). Ça reste bien ancré. [...]. (*L'enseignante passe dans les rangs en attendant une réponse, elle lit ce qu'un élève a écrit*). C'est bien ça (*en désignant ce qu'a écrit un élève*). **En parlant des cruautés de la guerre, Wadji Mouawad parle de toutes les guerres** (Certains élèves notent ce qui est dit en même temps qu'elle parle). En parlant des cruautés de la guerre (tous les élèves prennent des notes) [...] Wadji Mouawad dénonce ce qui se passe dans toutes les guerres. Vous marquez (*l'enseignante écrit au tableau le mot universalité*). Vous mettez en valeur l'idée d'**universalité**. Donc on a quand même cette idée. Ce que montre de la guerre, Wadji Mouawad, c'est valable pour toutes les guerres. Et que la force des mots, on va retenir ça aussi, c'est que **les mots sont comparés à des armes et que les mots peuvent peut-être combattre.** Même si c'est difficile. On va garder cette idée-là. Alors du coup, je finis juste cette partie-là. (Elle prend son livre) *1h 4 min 28 s*

Extrait 37 : JE 7.4, institutionnalisation du message véhiculé dans l'extrait lu et proposition d'un point de vue : les mots peuvent combattre. En gras ce qui est retenu

Narration didactique

L'enseignante annonce clairement le moment de l'institutionnalisation de ce qui vient d'être dit. Cette fois, elle demande aux élèves de prendre des notes. Cette trace écrite, elle

l'élabore à partir de ce qui vient d'être dit, ce qui la conduit à chercher ses mots ou peut-être à faire semblant pour solliciter les élèves. Finalement, elle donne l'idée qu'elle veut faire prendre en notes et demande aux élèves de formuler la trace écrite contenant l'idée d'universalité du théâtre de W. Mouawad. Les élèves ne répondent pas mais certains se mettent à écrire sur leur feuille de cours, l'enseignante circule dans la classe, regarde ce qu'ils ont écrit et s'arrête à ce qu'un élève a noté, le dit à voix haute. « *C'est bien ça. En parlant des cruautés de la guerre, Wajdi Mouawad parle de toutes les guerres* ». Sans qu'elle ait besoin de le dire, tous les élèves la prennent en notes. Puis elle écrit au tableau le mot universalité en leur demandant de mettre en valeur l'idée d'universalité. Elle leur demande ensuite d'ajouter que les mots sont comparés à des armes et que les mots peuvent combattre (en gras dans le texte).

Analyse

Sur le plan mésogénétique, dans l'institutionnalisation que l'enseignante présente comme telle aux élèves, elle introduit dans le milieu la dénonciation par l'auteur de toutes les guerres, à travers celle-ci, et reprend l'idée que les mots sont des armes pour combattre la violence. Un élève formalise la première idée, qu'elle fait noter à tout le monde tout comme la seconde qu'elle dicte elle-même.

Pour ce qui est de la topogénèse, nous pouvons dire que l'enseignante garde une position haute dans la mesure où c'est elle qui garde la direction de ce qui va être institutionnalisé, elle avance l'idée d'universalité mais les élèves rédigent la trace écrite. Il est à remarquer que nous avons un élément d'un contrat durable, les élèves prennent en charge la rédaction de cette phrase sans demande explicite (de le faire par écrit) de l'enseignante, tout comme ils prennent la phrase retenue en notes (cet aspect avait été demandé par l'enseignante « *vous allez noter juste cette idée-là* »). Nous soulignons que c'est la première fois qu'elle fait explicitement la demande de noter ce qui est institutionnalisé.

La chronogénèse avance dans la mesure où est institutionnalisé ce qui fait l'essentiel de cet extrait, c'est-à-dire le caractère universel du message, ce n'est pas cette seule guerre qui est dénoncée mais la guerre en général. Cette institutionnalisation témoigne à la fois d'un passage d'interprétations personnelles des élèves à un consensus sinon partagé par tous (la dénonciation de toutes les guerres par l'auteur) au moins imposé par l'enseignante car c'est elle qui utilise le terme d'universalité. Quant à la seconde idée institutionnalisée

à savoir que les mots peuvent combattre, elle constitue un passage un peu en force de l'enseignante qui l'impose une nouvelle fois aux élèves. Peut-être consciente qu'ils ne partagent pas forcément cette idée, elle ajoute, « *même si c'est difficile, on va garder cette idée-là.*

Narration et analyse du JE 7.5

341-Enseignante : 1h 4 min 28 s L'enseignante reprend la suite de la lecture de la scène 17

Nawal : Ils sont partis où ?

Le médecin : Vers le sud. Dans les camps. Maintenant tout le monde a peur. On attend les représailles. //

Nawal : Vous connaissiez les enfants ?

Le médecin : Je suis le médecin qui les soignait.

Nawal : Je veux retrouver un enfant.

Le médecin : Vous ne le retrouverez plus. //

Nawal : **Je le** trouverai. Un enfant de quatre ans. Il est arrivé ici quelques jours après sa naissance. C'est la vieille Elhame (aparté de la lecture, adresse aux élèves : vous vous souvenez Elhame c'est la sage-femme) qui l'a sorti de mon ventre et l'a emporté.

Le médecin : Et vous, pourquoi l'avez-vous donné ?

Nawal : On me l'a pris ! // Je ne l'ai pas donné. **On** me l'a pris ! (Aparté de l'enseignante : vous avez vu là, toujours il emploie des répétitions, c'est très répétitif.) Est-ce qu'il était ici ?

Le médecin : Elhame apportait beaucoup d'enfants à Kfar Rayat.

Nawal : Oui, mais elle n'en a pas apporté beaucoup vers le printemps d'il y a **quatre ans. Un nouveau-né.** Un garçon. Venu du Nord. Vous avez un registre ? //

Le médecin : Plus de registre.

Nawal : Une femme de ménage, une cantinière, quelqu'un qui se souvient. Se souvient d'avoir trouvé l'enfant beau. De l'avoir pris des mains d'Elhame.

Le médecin : Je suis médecin, pas administrateur. Je fais le tour de tous les orphelinats. Je ne peux pas tout savoir. Allez voir dans les camps. Au sud.

Enseignante : Donc, Nawal est en quête, elle cherche son fils. Elle va dans un premier orphelinat. Il n'y est pas. Elle va dans un deuxième orphelinat, il n'y est pas. Qu'est-ce qu'on sait ? Elle doit aller encore plus au Sud. Et au Sud, qu'est-ce qui se passe ?

342-Elève : La guerre.

343-Enseignante : La guerre. - 1 h 5 m 55 s

Extrait 38 : JE 7.5, appréhender collectivement la compréhension de la suite de la scène 17 par la lecture à voix haute de E1. En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation spécifique et le symbole // marque les pauses effectuées pendant la lecture.

Narration didactique

L'enseignante, sans réelle transition, reprend la lecture d'une autre partie de la scène 17, extrait où nous comprenons que Nawal poursuit la quête de son fils en interrogeant le médecin afin d'avoir une piste pour savoir où le chercher. Les élèves suivent la lecture en écoutant et / ou en suivant sur leur livre. Durant la lecture, E1 apporte une précision sur Elhame un nouveau personnage (secondaire et qui a été peu présent dans la pièce) en rappelant qu'il s'agit de la femme qui a accouché Nawal. Plus loin, elle précise que l'auteur utilise les répétitions, ce qui avait été relevé et travaillé avec les élèves lors du [JE 3.4](#). Lors de la lecture de cet extrait, l'enseignante marque moins les pauses ou certains mots qu'elle ne l'avait fait lors des autres lectures. A la fin, elle résume elle-même ce qu'elle vient de

lire « *donc Nawal est en quête, elle cherche son fils* ». Elle pose ensuite une question « *qu'est-ce qu'on sait ?* » à laquelle elle donne immédiatement la réponse « *elle doit aller encore plus au sud* ». Elle achève en posant une question fermée « *au sud, qu'est-ce qui se passe ?* » dont la réponse est implicitement dans le texte. Une élève répond rapidement « *la guerre* » (tdp 342), réponse reprise par l'enseignante.

Analyse

L'enseignante introduit dans le milieu la suite de l'échange entre Nawal et le médecin (extrait de la scène 17). Ce texte renseigne sur une localisation très approximative de l'enfant recherché (dans le sud, dans les camps). Il indique de Nawal n'a pas abandonné son enfant de son plein gré mais qu'il lui a été pris. Cet extrait introduit dans le milieu un élément de compréhension du texte : il sera très difficile voire impossible à Nawal de retrouver son fils en dépit de son obstination à chercher des indices pouvant la mettre sur sa piste.

L'enseignante adopte une position topogénétique surplombante, elle lit le texte pose une question à laquelle elle répond et achève par une question dont la réponse est dans le texte. Il est à noter qu'elle semble vouloir aller vite sur un extrait qui finalement n'apporte pas grand-chose de nouveau en termes de savoirs.

La chronogénèse se ralentit dans la mesure où ce qui est repris ici a déjà été dit : la recherche infructueuse de l'enfant dans un pays en guerre. L'aspect tragique de la pièce, (ici palpable dans le texte, aux phrases très courtes, aux nombreux signes de ponctuation) lié : au destin des êtres arrachés à leur famille, au fait que cette recherche risque de ne jamais aboutir ainsi que l'explication de l'évolution du personnage de Nawal, de l'incidence du passé sur ce qu'elle a été juste avant la disparition de l'enfant, ne sont pas exploités à ce stade de l'étude de l'œuvre.

Pour cet extrait, il n'est nullement fait appel aux émotions ni même aux interprétations des élèves. Les émotions présentes et relevés dans le texte (Tableau 15), essentiellement la peur et la colère d'une mère cherchant son enfant disparu, ne sont pas exploitées.

4.6.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD7

Au niveau mésogénétique, les objets introduits par l'enseignante dans le milieu sont un extrait de la scène 16 et de la scène 17. Elle complète par des apports permettant une

meilleure compréhension de ce que vit le personnage de Nawal. Grâce à une question ouverte de l'enseignante, une élève fait entrer dans le milieu un élément d'interprétation personnel : selon elle, ce texte est en écho au récit fait par Sawda (à la scène 13). Une autre question ouverte permet l'introduction par un élève que les actes de violence en réponse à d'autres actes de violence existent depuis toujours et qu'il est dans la nature humaine d'utiliser la violence. L'enseignante profite alors de ces éléments introduits pour les reprendre, les développer et parfois aller au-delà de ce que les élèves avançaient. Elle introduit ainsi l'idée d'universalité des guerres et donc d'universalité du message. Nous remarquons qu'elle ne régule pas mais fait passer, en force, ce qu'elle veut que les élèves retiennent sans leur permettre par exemple en modifiant le milieu de s'emparer de ces interprétations. Elle impose sa thèse, les mots sont des armes pour combattre, sans étayer son argument, ni même faire référence à ce que disait Nawal à Sawda à la scène 15 (les lettres sont des munitions, des cartouches). Elle va ensuite introduire dans le milieu un extrait et un résumé qu'elle fait elle-même, le fait que Nawal a été contrainte à abandonner cet enfant qu'elle recherche dans un pays en guerre.

La posture topogénétique de l'enseignante est surplombante au début et à la fin du jeu didactique, sur le reste de ce jeu, elle reste majoritairement en position haute en interprétant des éléments factuels introduits par les élèves, en apportant des éléments d'information (sans permettre aux élèves de le faire à l'aide de questions par exemple). Lors de l'institutionnalisation, elle reprend des éléments avancés par les élèves qu'elle interprète et elle impose l'idée que les mots sont des armes de combat. Nous présentons en suivant ces variations topogénétiques.

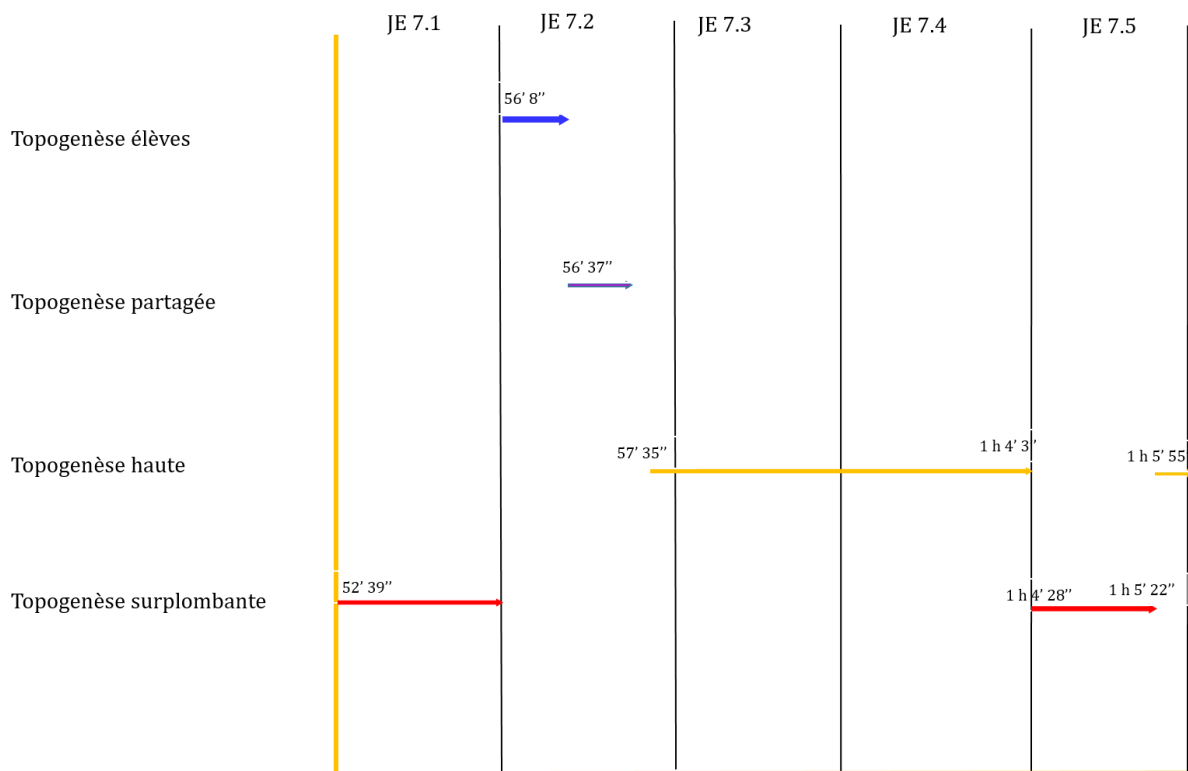


Figure 23: répartition des variations topogénétiques du JD 7

Il est à souligner que sur l'ensemble du jeu didactique c'est l'enseignante qui reprend la main pour permettre l'avancée des explications des passages choisis.

La chronogenèse avance non en termes de nouveaux éléments de savoir mais plus en termes d'une reprise par d'autres indices du texte de ce qui a déjà été souligné des difficultés rencontrées par ces personnages. Certes, ce sont des éléments déjà introduits dans les scènes antérieures, des éléments factuels relatifs à la recherche que mène Nawal pour retrouver son fils dans un pays en guerre mais nous remarquons que les élèves les réutilisent ce qui laisse supposer qu'ils les ont compris et qu'ils parviennent à lier divers éléments lus. Faire des liens entre des éléments présents dans une œuvre est une compétence de lecteur qui semble en voie d'acquisition voire qui est acquise chez certains élèves. Ces scènes qui se répètent et qui ne semblent pas trouver de fin (le village brûlé de Sawda, les orphelinats et villages traversés, eux-aussi détruits, la violence partout réitérée) participent au tragique de la pièce mais à ce stade de l'étude ce n'est pas ce qui est mis en avant lors des analyses et l'enseignante ne leur donne pas d'indices permettant ce repérage. E1 pointe des choses qui relèvent du tragique de la situation (répétition des violences, difficulté à chercher un enfant 4 ans dans cet univers), mais ne formalise jamais que c'est tragique. Elle ne fait jamais mettre en avant par les élèves les émotions qui pourraient être les leurs lorsqu'elle lit théâtralement les extraits, lorsqu'elle souligne des

éléments tragiques. Or pourtant cela pourrait servir la thèse qu'elle veut partager selon laquelle les mots sont des armes. De même nous relevons que les parties des scènes 16 et 17 qui concernent les recherches de Jeanne pour comprendre le passé de sa mère n'ont pas été étudiées. L'enseignante a, semble-t-il, fait le choix de rester concentrée sur le passé de l'intrigue et sur le personnage de Nawal. Ce qui apparaît ici est l'universalité de la guerre dénoncée par cette œuvre à travers le discours d'un personnage.

Les émotions sont nombreuses dans les extraits choisis, nous l'avons souligné lors de l'étude lexicale des extraits (Tableau 15). Néanmoins l'enseignante n'interroge pas ces émotions dans la réceptivité de ces lectures et les élèves orientent leur lecture personnelle vers une explicitation de ce qu'ils ont compris. Certes dans le JE 7.2, la violence est verbalisée par un élève mais plus qu'une émotion manifestée, il s'agit d'une explication d'un élément du texte.

Une fois encore, la confiance permet aux élèves de défendre des positions personnelles quitte parfois à ce qu'elles soient différentes de celle de leur enseignante. La posture d'accompagnement de l'enseignante, qui écoute, valorise, laisse une liberté de parole favorise l'engagement des élèves dans l'activité didactique.

4.7 Analyse du JE P3-JD8

4.7.1 *Éléments de contexte*

Dans ce jeu didactique, nous revenons à un exercice d'écriture en lien avec les extraits étudiés puisqu'il s'agit de rédiger, à l'aide d'un monologue, la vie du fils que Nawal a été contrainte d'abandonner. Ce jeu didactique appartient à la phase 3 : expérimenter le monologue comme une parole spécifique du texte théâtral (Figure 12, p. 51). Il reprend l'objectif annoncé du jeu didactique 6 en élaborant cet écrit particulier. Nous précisons qu'il s'agit d'une forme d'écriture que les élèves peuvent avoir à rédiger lors de l'épreuve terminale de français. En écho avec ce que l'enseignante a initié lors du jeu didactique 6, nous remarquons qu'elle fait un va et vient entre lecture / écriture. Les productions écrites peuvent se nourrir de ce qui est étudié dans les extraits.

4.7.2 *Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P3 JD8*

Ce jeu didactique va être consacré à l'élaboration d'un monologue dans lequel le fils de Nawal doit faire le récit de sa vie depuis son abandon dans un orphelinat. L'exercice

d'écriture prend appui sur les extraits qui viennent d'être étudiés, extraits dans lesquels nous avons appris que l'enfant n'est plus dans l'orphelinat dans lequel il avait été déposé et qui a été dévasté alors que le pays en est guerre.

Ce jeu didactique est composé de 5 jeux élémentaires que nous présentons en suivant.

P3 JD8	Elaborer un monologue comme révélateur du personnage
JE 8.1 23 s	Collectivement comprendre la consigne de l'exercice d'écriture et utiliser ce qui a été lu (scènes 16 et 17)
JE 8.2 2 min. 03 s	Appréhender collectivement par un jeu de questions-réponses la forme que va prendre l'exercice d'écriture : un texte de théâtre avec des didascalies
JE 8.3 1 min.10 s	Faire collectivement le point sur la différence tirade / monologue
JE 8.4 10 min.02 s	Ecrire en binôme un monologue
JE 8.5 2 min.8 s	Echanger oralement de manière collective sur les productions écrites

Tableau 28 : présentation du jeu didactique 8, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 8.1

343-Enseignante : JE 8.1- 1 h 5 m 55 s Alors ce que j'aimerais que vous fassiez, là maintenant, pendant 10 minutes en binôme, à deux pardon. Vous allez essayer de réfléchir à ce qu'est devenu ce petit garçon. **Où est le fils ?** On invente. Où est le fils ? Vous savez qu'il a quel âge ?
 344- Elèves : 4 ans.
 345-Enseignante : Qu'il a 4 ans. D'accord ? **Il a 4 ans, il n'est plus dans l'orphelinat** où Elhame l'a amené...1h 6 min 28 s

Extrait 39 : Jeu élémentaire 8.1, comprendre la consigne de l'exercice d'écriture et utiliser ce qui a été lu

Narration didactique

L'enseignante précise aux élèves qu'ils vont réfléchir à ce qu'est devenu le fils de Nawal. A ce stade du jeu, il n'est pas précisé si ce travail se fait à l'écrit ou si les élèves le font oralement. Une question fermée lui permet d'obtenir l'âge de l'enfant (4 ans) et elle rappelle qu'il n'est plus dans l'orphelinat dans lequel il a été déposé à sa naissance.

Analyse

L'enseignante introduit dans le milieu une consigne qui, à ce stade du jeu, demeure floue, « vous allez réfléchir », « on invente », l'enseignante précise que l'exercice se fait en binôme.

Cette activité se rattache aux extraits qui viennent d'être étudiés précédemment mais aussi aux scènes antérieures. Par deux questions fermées « où est le fils » et « il a quel

âge ? » (en gras tdp 343), l'enseignante permet que soient repris dans le milieu des éléments de compréhension qui pourront servir l'exercice d'écriture à venir.

La topogenèse est ici partagée : par sa question fermée, l'enseignante permet aux élèves d'amener la réponse attendue. Elle s'assure ainsi que les éléments connus (à partir des extraits lus) du personnage du fils de Nawal soient remis en mémoire, il est à noter qu'elle fait elle-même un rappel (l'enfant n'est plus dans l'orphelinat d'origine).

La chronogenèse n'avance pas réellement dans la mesure où les éléments factuels de l'intrigue qui rentrent dans le milieu (l'enfant a 4 ans et n'est plus dans l'orphelinat) ont déjà été implicitement donnés lors des lectures précédentes.

Narration et analyse du JE 8.2

- 346-// JE 8.2 1h 6 min 28 s Marine (*interrompant l'enseignante*) : On l'écrit en texte ou en théâtre ?
- 347-Enseignante : **Vous allez l'écrire comment ? En mode de théâtre**, c'est une excellente idée. Alors pourquoi en mode théâtre, ce serait pratique et intéressant et très intéressant ?
- 348-Elève : C'est normal, on lit du théâtre.
- 349-Enseignante : Par exemple, parce qu'on lit du théâtre. Et parce que Mouawad, il a la liberté de faire quoi déjà ?
- 350-Elève : inaudible
- 351 Enseignante : D'accord. Mais qu'est-ce qu'il fait ? Il jongle toujours entre le passé, le présent. C'est un peu, on s'en rend compte, le spécialiste. Il imbrique le temps. Il y a du passé, il y a du présent. Ça se mélange, tout ça. Et donc là **imaginez que dans cette scène, il y a un petit garçon qui arrive et qui raconte ce qu'il est en train de vivre**. Donc qu'est-ce qu'il va falloir que vous mettiez en œuvre dans votre écriture théâtrale ? Qu'est-ce qu'il faut pour une bonne écriture théâtrale ? Sophie ? [...] Allez, **qu'est-ce que vous allez devoir faire pour avoir une écriture théâtrale ?**
- 352-Marine : il est jeune quand même pour parler (*rires des élèves*)
- 353-Enseignante : Simon ! Mattéo pardon. Il est jeune pour parler.
- 354- Marine : Pour le faire parler, pour qu'il se rende compte de ce qu'il a vécu...
- 355 – Enseignante (interrogeant Jordan qui lève la main) : Jordan ?
- 356-Jordan : Faire des, je sais plus comment ça s'appelle... des didascalies.
- 357-Enseignante : Des didascalies d'accord, très bien. Alors des didascalies qui nous permettent de situer un peu. (*Les élèves s'agitent et font un petit peu de bruit*). Deux minutes de consignes et après, vous écrivez. Dans les didascalies Marine, je te demande qu'il raconte ce qu'il est devenu. D'accord ?
- 358-Marine : On peut le faire grandir ?
- 359-Enseignante : Un tout petit peu. Oui, bien sûr. Mais ça, tu vas l'écrire dans les didascalies. Quoi d'autre, au niveau de l'écriture ? [...] Qu'est-ce qui va être important ?
- 360-Marine : Du dialogue.
- 361-Enseignante : Du dialogue ?
- 362-Marine : Oui.
- 363-Enseignante : Il va le raconter à qui ?
- 364-Marine : À sa nouvelle famille.
- 365-Enseignante : À sa nouvelle famille. Alors ça veut dire que tu vas devoir chercher un contexte ?
- 366-Marine : Ben oui.
- 367-// JE 8.3 1 h 8 min 31 s

Extrait 40 : Jeu élémentaire 8.2, appréhender collectivement, par un jeu de questions-réponses, la forme que va prendre l'exercice d'écriture : un texte de théâtre avec des didascalies

Narration didactique

Une élève interrompt l'enseignante qui reprenait les informations connues au sujet de l'enfant de Nawal afin de demander la forme que doit prendre l'écrit. En effet, elle demande s'il s'agit d'un récit ou d'un texte de théâtre. Elle semble devancer l'enseignante qui demande pourquoi une écriture sous une forme théâtrale serait intéressante. La réponse de Marine est pragmatique, comme ils lisent une pièce de théâtre, il lui semble logique d'expérimenter cette forme d'écriture. L'enseignante semble attendre une autre réponse qui ne vient pas alors elle rappelle que l'intrigue alterne passé et présent. Elle précise ensuite sa consigne « *donc vous imaginez que dans cette scène il y a un petit garçon qui arrive et qui raconte ce qu'il est en train de vivre* » (en gras dans le tdp 351). Elle poursuit en interrogeant les élèves sur ce que doit comporter une écriture théâtrale, mais Marine interroge la crédibilité du texte attendu en invoquant l'âge de l'enfant qui serait trop jeune pour réaliser ce qu'il a vécu. E1 donne ensuite la parole à Jordan qui ajoute que dans un texte de théâtre, on a des didascalies, ce qu'elle confirme. Elle précise à l'attention de Marine que ces didascalies peuvent permettre de raconter ce qu'est devenu cet enfant. Marine demande alors si elle peut attribuer un âge plus conséquent au personnage ce que confirme l'enseignante tout en précisant que ce type d'information trouve sa place dans une didascalie. Elle interroge sur d'autres spécificités du texte théâtral, Marine complète en mentionnant qu'un texte de théâtre est fait de dialogues (tdp 360) entre plusieurs personnages, réponse acceptée par l'enseignante.

Analyse

Dans un premier temps, l'enseignante introduit une tâche ouverte à savoir raconter ce qu'est devenu ce petit garçon que Nawal recherche. Puis, c'est une élève qui fait entrer dans le milieu, par une question fermée, le genre que va prendre l'écriture, un texte de théâtre. C'est certainement là un élément du contrat, ils lisent du théâtre, il est donc logique que la forme d'écriture soit du théâtre. Les élèves ajoutent ensuite ses spécificités : c'est un texte dans lequel on peut trouver une ou plusieurs didascalies et du dialogue. L'enseignante introduit l'utilisation par l'auteur du va et vient entre passé et présent, suggérant implicitement que ce texte que les élèves vont rédiger fera référence au passé. C'est ce que nous pouvons comprendre lorsqu'elle dit que dans le texte de Mouawad il y a toujours alternance entre passé et présent. C'est un élément qu'elle introduit alors que les élèves n'ont pas compris la question posée « *Mouawad il a la liberté de faire quoi déjà ? (tdp349)* ». On peut supposer qu'elle apporte cette précision afin que les élèves aient le

temps de faire l'exercice (nous sommes à un quart d'heure de la fin du cours). Mais elle ajoute que le texte doit raconter ce que l'enfant est en train de vivre ce qui ne coïncide pas totalement avec ce qui précède. Par ailleurs, une élève introduit dans le milieu des éléments qu'elle compte utiliser dans sa rédaction (l'enfant est un peu plus âgé, il a une nouvelle famille à laquelle il va s'adresser) qui sont acceptés par E1 qui signale l'intérêt des didascalies à cet effet.

La responsabilité de l'avancée du savoir est le fait des élèves, ils sont force de propositions que l'enseignante reprend. Dans un premier temps une élève interrompt l'enseignante alors qu'elle récapitulait les informations données dans la pièce sur le personnage pour préciser le genre que doit prendre cet écrit d'invention. L'enseignante reprend cette remarque « *c'est normal parce qu'on lit du théâtre* » (tdp 348). Nous remarquons qu'elle dévolue et que les élèves jouent le jeu s'emparant d'un début de consigne qu'ils construisent. Nous pouvons supposer qu'il y a là un élément implicite du contrat à savoir que les activités de lecture et d'écriture sont courantes et que la forme de l'écrit a un lien avec ce qui vient d'être étudié. Les élèves puis l'enseignante complètent progressivement ce que requiert un texte de théâtre.

La chronogénèse est un rappel de savoirs déjà installés d'abord sur la forme : un texte de théâtre qui peut comporter des didascalies (qui donnent des éléments d'information nécessaires à la compréhension du texte) et des dialogues. Nous pouvons dire que le savoir avance dans la mesure où les élèves vont avoir à expérimenter par écrit cette forme, il ne s'agit plus de le reconnaître à la lecture mais se l'approprier par écrit. De plus nous soulignons que le savoir avance également pour ce qui est de la précision de la consigne qui est passé de « *réfléchir à ce qu'est de venu ce petit garçon* » à « *rédigez un texte théâtral fait de répliques et de didascalies dans lequel l'enfant raconte ce qui lui est arrivé jusqu'à maintenant.* »

Narration et analyse du JE 8.3

367- Enseignante : 1 h 8 min 31 s Qu'est-ce qui peut être plus simple ? Vous n'avez que 10 minutes. (S'adressant à deux élèves qui bavardent) les garçons ! Vous avez 10 minutes pour essayer d'imaginer un peu et après, on reviendra sur cette hypothèse. Le plus simple, ça peut être quoi ? **Un monologue ?**

368-Jonathan : **Une tirade.**

369-Enseignante : **Alors une tirade, il faut l'adresser à quelqu'un. Il faut l'adresser à quelqu'un. Donc le monologue, c'est peut-être ce qu'il y a de plus facile.** D'accord ?

370-Jonathan : **C'est dans la tête du petit garçon.**

371-Marine : Je trouve que ça fait pas théâtral.

372-Enseignante (répondant à Marine) : Si, **c'est théâtral le monologue.** Comment il peut être théâtral, ton monologue ? [...] **Il se parle à lui-même** oui mais qu'est-ce qu'on va faire au théâtre, pour qu'il soit crédible le monologue ? **Vous allez l'adresser à qui ?**

373-Marine : **Au public.**

374-Enseignante : **Au public**, par exemple. Donc le petit monologue, d'accord ? où ce petit garçon raconte ce qu'il est en train de vivre. D'accord ? **Imaginez ce que vit ce petit garçon. Allez. En réfléchissant avec tous les indices que vous avez.** D'accord ? (Regardant sa montre) vous allez faire court. 1h 9 min 41 s

Extrait 41 : J E 8.3, écrire un monologue. Point collectif sur la différence monologue –tirade. En gras la direction d'étude de E1

Narration didactique

L'enseignante poursuit ses consignes quant à la rédaction d'un texte de théâtre en imposant l'écriture d'un monologue, elle qualifie cet écrit de « *plus simple* ». Un élève propose une tirade. C'est l'enseignante qui donne rapidement la différence entre ces deux types de prises de parole au théâtre. Le monologue peut se faire alors que le personnage est seul sur scène tandis que la tirade impose la présence d'un autre personnage sur la scène, même s'il ne parle pas. Ce qui conduit E1 à redire « *le monologue c'est peut-être ce qu'il y a de plus facile* » (en gras, tdp 369). Jonathan précise que le monologue permet de préciser les pensées du personnage, il relaie par là ce que dit l'enseignante, le monologue ne s'adresse pas à un autre personnage. Marine affirme que le monologue « *n'est pas théâtral* », l'enseignante ne lui demande pas ce qu'elle entend par là mais elle affirme que la théâtralité du monologue tout en posant une question ouverte : « *comment il peut être théâtral ton monologue [...] Qu'est-ce qu'on va faire au théâtre pour qu'il soit crédible le monologue ?* ». Dans un premier temps elle personnifie la question en l'adressant à Marine, puis à la classe. Marine répond que le monologue s'adresse au public. E1 reprend alors la consigne de l'exercice qui consiste à écrire un monologue dans lequel sera retracé ce que vit le petit garçon. Elle conseille aux élèves d'utiliser les indices déjà recueillis sur ce personnage. Elle précise qu'elle attend un texte court.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, l'enseignante propose d'écrire un monologue, un élève suggère une autre forme, la tirade. Cette intervention permet que soient introduites, dans le milieu par l'enseignante et par un élève, les spécificités de ces deux types de répliques. La consigne de l'exercice devient alors plus précise : écrire un monologue qui raconte ce qu'il est en train de vivre qui retrace la vie imaginaire de ce garçon en utilisant les quelques indices donnés sur ce personnage, il est ajouté qu'il s'agit d'un texte court « petit monologue ». Nous soulignons que la consigne n'est plus tout à fait celle du départ, nous pouvons supposer que ce sont peut-être les différentes remarques des élèves (difficulté de raconter sa vie dans un monologue « *pas théâtral* » selon une élève) qui fait évoluer la consigne de départ « *réfléchir à ce qu'est devenu le petit garçon* » à « *imaginez ce que vit ce petit garçon* ».

La topogenèse est équilibrée, dans un premier temps l'enseignante demande une forme d'écriture, un élève en propose une autre. La dévolution opérée par l'enseignante fonctionne durant une partie du jeu, puis l'enseignante reprend la main et impose la forme d'écriture qu'elle veut faire expérimenter aux élèves (parce qu'elle est une forme attendue pour l'épreuve de français). Elle amène l'idée de monologue que l'on doit adresser au public en soulignant la facilité de rédaction (elle élimine la tirade qui nécessite un dialogue) et le fait que cela le rend théâtral. Donc on peut dire qu'elle s'appuie sur les propositions des élèves pour imposer ce qu'elle attend d'eux. Dès qu'un élément de réponse lui paraît suffisant, elle coupe court aux questions et remarques et exploite ce qui lui est utile pour redonner la consigne de l'exercice en la modifiant.

La chronogenèse avance, des éléments de savoir déjà là sont rappelés par l'enseignante et par un élève. Ils résument l'essentiel de deux types de répliques, une tirade est une longue réplique d'un personnage parlant à un autre, (ce qui implique la présence sur scène de cet autre même s'il ne parle pas) tandis qu'un monologue est une longue réplique d'un personnage parlant seul. C'est certainement le sens que nous pouvons attribuer à la remarque de E1, « *le monologue c'est peut-être ce qu'il y a de plus facile* » (tdp 369), l'enseignante veut peut-être dire par là que cet écrit nécessite moins de contextualisation car si un autre personnage est présent, la didascalie devra préciser qui il est, pourquoi il est là... Nous pouvons dire également que le savoir avance dans la mesure où par tâtonnements, propositions, les élèves construisent une réponse de plus en plus précise à la consigne de départ, consigne qu'ils contribuent à faire évoluer. Nous pouvons dire qu'ils

construisent le problème, en fait ils donnent des précisions sur le type de réponse possibles à la consigne donnée, ils peuvent écrire une tirade ou un monologue. Ils définissent ce qui doit accompagner l'écriture du monologue, finalement ils donnent l'aspect procédural du savoir en jeu, l'écriture du monologue, même si ce savoir n'est pas clairement institutionnalisé. Nous rappelons que nous sommes là dans le dernier quart d'heure et nous comprenons que l'enseignante souhaite que cet exercice d'écriture soit achevé avant la fin du cours. Nous voyons deux justifications à cet exercice. D'une part, à l'épreuve d'examen, une des formes possibles de l'exercice d'écriture est le monologue délibératif. Il consiste donc en une sorte de discussion que le personnage mène avec lui-même avant de se déterminer (à l'aide d'arguments) pour une action, une prise de position... Nous avons vu que lors du jeu didactique 6, E1 a abordé ce qu'est l'argument, dans ce jeu didactique elle travaille le monologue. Nous pouvons donc supposer qu'elle installe des savoirs (ici ce qu'est un monologue, comment des didascalies peuvent l'accompagner) qui vont être approfondis et réutilisés pour définir ce qu'est un monologue délibératif. D'autre part, pour être plus attentifs à la lecture notamment sur ce qu'est devenu ce garçon (un sniper puis le bourreau de la prison dans laquelle sa mère sera emprisonnée), il est intéressant que les élèves aient imaginé ce que peut être la vie d'un enfant (voire d'un adolescent, puisque des élèves décident de le vieillir un peu) dans un pays où la vie d'un individu est conditionnée à ce qui se passe dans ce pays. Ecrire pour comparer, peut permettre de mieux lire, d'être plus attentif à certains détails.

Pour ce qui est des émotions, la confiance est ici bien présente, elle permet aux élèves de faire des propositions d'autres formes d'écriture, de juger de la pertinence du monologue pour raconter la vie de ce personnage. Il est intéressant de voir que ces échanges sont avant tout l'occasion de faire le point sur des savoirs liés au texte de théâtre (le monologue, la tirade). Selon les indicateurs de Mazzietti et Sander, la pertinence de l'événement peut se constater notamment par la liberté dans les différentes prises de parole sur l'objet du savoir. L'implication des élèves est évidente tant par les éléments de savoir apportés que par les questionnements qui leur sont liés. L'évaluation du potentiel de maîtrise à s'adapter à l'événement se mesure dans la volonté des élèves à chercher la forme la plus adaptée à cet exercice. Quant au critère de l'évaluation de la signification de l'événement par rapport aux normes de référence des élèves, nous constatons qu'ils sont dans des échanges constructifs, qu'ils co-construisent les savoirs entre eux et avec

l'enseignante (comment rédiger le monologue : à qui l'adresser, pourquoi lui adjoindre une didascalie). Nous entendons construction des savoirs dans la mesure où les élèves vont expérimenter ce savoir en contexte et ce n'est peut-être qu'après l'exercice que la formalisation, l'institutionnalisation se fera.

Narration et analyse du JE 8.4

JE 8.4- 1 h 9 min 41 s Les élèves travaillent, échangent entre eux ou avec l'enseignante. **Jordan interpelle l'enseignante**, nous supposons qu'il demande des précisions (ou qu'il fait des propositions) sur l'exercice. **Elle va ensuite voir l'élève qui dessine (Théo)**, on suppose pour qu'il fasse l'exercice. Elle lui parle, l'élève écoute puis se rapproche de deux élèves proches de lui avec lesquels l'enseignante parle ensuite pour écouter. On le voit prendre son livre et chercher quelque chose. **Elle s'adresse ensuite à d'autres élèves, vérifie le travail, répond à des sollicitations.** La classe s'agite un peu.

375- 1 h 16 min Enseignante (s'adresse à la classe qui s'agite) : Allez j'ai l'impression que ça n'avance pas beaucoup, hein

Certains binômes échangent entre eux, parfois les échanges se font à 3 voire 4 élèves. **Erwan sollicite l'aide de l'enseignante** qui échange avec lui. **Deux élèves ne travaillent pas en binôme : Erwan et Léo, un élève dont l'enseignante a précisé lors de l'entretien ante séance qu'il est autiste. L'enseignante va également voir le travail de Léo** et échange avec lui. Les binômes et les deux élèves qui travaillent en solo **rédigent**. On ne voit pas d'élèves ne rien faire.

Les échanges faits à voix basse sont pour la plupart inaudibles mais on voit que l'enseignante lit ce qu'ont écrit les élèves, on la voit pointer du doigt leur écrit et parler avec eux. **1 h 19 min 43 s**

Extrait 42 : JE 8.4 écrire en binômes un monologue, en gras des indications sur la gestion du travail en classe.

Narration didactique

Les élèves se mettent assez rapidement au travail ou du moins ils échangent avec leur voisin. Jordan sollicite l'enseignante, l'échange est inaudible mais on saisit qu'il demande des précisions (ou qu'il fait des propositions) quant à l'exercice. L'enseignante répond aux questions des élèves et en même temps vérifie que tous se mettent au travail, elle va voir Léo, qui dessine toujours et qu'elle avait sollicité au JE 3.6, elle lui parle, il prend son livre, écoute ce qu'elle dit puis ce qu'elle échange avec deux autres élèves proches de lui et finalement, il prend son livre et cherche quelque chose ; nous pouvons supposer qu'il se met au travail. Elle circule sur l'ensemble de la classe et lit ce que les élèves écrivent et répond lorsqu'elle est sollicitée. Quand la classe s'agite un peu, elle la ramène à un volume sonore plus faible par une remarque « *Allez j'ai l'impression que ça n'avance pas beaucoup, hein* » (tdp 375). Les élèves parlent entre eux, certains rédigent. Nous remarquons que deux élèves ont décidé de travailler seuls, Erwan (qui s'était endormi) et Léo (un élève autiste). L'enseignante les laisse faire, elle ira voir Erwan lorsqu'il la sollicite puis elle lit ce qu'a écrit Léo et elle échange avec lui.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, les élèves rédigent un texte dont nous ne connaissons pas encore la teneur.

Ils ont la responsabilité de l'avancée des savoirs. Si besoin, ils peuvent bénéficier de l'aide de l'enseignante, ce que demandent certains. Il est intéressant de voir que la mise en autonomie fonctionne, ce qui renseigne sur des éléments durables du contrat. Les élèves acceptent de jouer le jeu qui leur est proposé sans difficulté et ils restent relativement mobilisés même après plus d'une heure de cours.

La chronogenèse ralentit ; néanmoins, nous pouvons supposer une avancée du savoir dans la mesure où les élèves sont en train d'expérimenter la forme d'écriture demandée et de construire un personnage avec le peu d'indices dont ils disposent jusqu'alors. Même s'ils peuvent le faire grandir, il leur faut utiliser les renseignements repérés lors de la lecture des extraits étudiés. Cette avancée n'est pas perceptible à ce stade du jeu, elle pourra éventuellement se mesurer dans le jeu suivant lorsque les élèves vont échanger sur ce qu'ils ont écrit.

Narration et analyse du JE 8.5

- 376- // JE 8.5 1 h 19 min 43 s Enseignante : Alors bon, alors vous avez des propositions qui sont quand même toutes très différentes. **Vous avez quoi comme types de propositions ?** (S'adressant à un élève qui bavarde) Dylan s'il te plaît, d'accord ? Il y en a qui ont imaginé qu'il avait été... (S'adressant à Marine et son voisin) tous les deux vous avez imaginé ?
- 377- Marine : **Il s'est fait adopter par un couple de Canadiens.**
- 378-Enseignante : Il a été adopté par un couple de Canadiens, avant même finalement que les autres enfants enlevés soient arrivés à Kfar Rayat. Théo et Théo ? (l'un des deux Théo est l'élève qui dessine), vous avez imaginé quoi ?
- 379-Théo (le dessinateur, en souriant) : **Il est en pleine guerre et il va s'échapper. Et du coup, il va devenir tueur à gages.**
- 380-Enseignante : Il va devenir tueur à gages. Pourquoi pas. Quoi d'autre ? Toi Léo, tu as dit que...
- 381-Léo : C'est le contexte de la guerre **Il serait coincé dans le Sinaï...** Je ne sais pas comment dire ça.
- 382-Enseignante : Il est coincé ? Il a été enlevé, tu as dit.
- 383-Léo : **Il a peur.**
- 384-Enseignante : Et il a peur. Il a peur, il est tout seul. (S'adressant à deux autres élèves) Vous, vous avez imaginé quoi ?
- 385-Elève : rien
- 386-Enseignante : Rien ? (à deux autres élèves) Et vous ?
- 387-Elève : **Il devient esclave.**
- 388-Enseignante : Qu'il devient esclave. Il a été enlevé pour être revendu.
- 389-Elève : Oui.
- 390-Elève (poussant un ouh qui semble marquer un certain dégoût) : C'est gai.
- 391-Enseignante : Ça peut arriver, ça existe effectivement. (à deux autres élèves) Et vous ? Vous ne savez pas ? Erwan, tu as imaginé quoi ?
- 392-Erwan : inaudible
- 393- Enseignante : D'accord. Et Jordan ?
- 394- Jordan : Qu'après avoir vu mourir ses copains, **il est devenu médecin de son village** parce qu'il avait vu ses copains mourir.
- 395-Enseignante : Il est devenu médecin ?
- 396- Jordan : Oui.
- 397-Elève : Il a 4 ans !
- 398-Enseignante : Non mais ce n'est pas grave Mattéo ! Jordan a imaginé sur du très long terme. Pourquoi pas.
- 399- Marine : Nous, **il a 15 ans.**
- 400-Enseignante : Il a 15 ans ?
- 401-Marine : Oui.
- 402-Enseignante : Mais c'est possible.
- 403-Elève : Je le trouve un peu vieux.
- 404- Enseignante : C'est vrai que petit garçon, c'était un peu trop juste. Alors vous allez rester sur ces hypothèses-là. C'est intéressant. Pour lundi, vous allez essayer de faire le monologue. C'est un petit monologue. Donc vous restez sur cette idée-là. **1h 21 min 49 s-**

Extrait 43 : JE 8.5, échange collectif sur le monologue imaginé, en gras les différentes propositions.

Narration didactique

L'enseignante sollicite la participation des élèves afin qu'ils disent ce qu'ils ont imaginé quant au devenir de ce garçon par une question ouverte « *Vous avez quoi comme types de propositions ?* » (tdp 376). Elle sollicite l'attention de tous, interpelle un élève qui bavarde et finalement cible sa question sur Marine et son voisin. Marine présente son personnage

comme s'étant fait adopter par un couple de canadiens. D'autres élèves attribueront à ce personnage des destins différents : tueur à gages, un enfant coincé dans le Sinaï et ayant peur, un esclave, un médecin. Cette dernière proposition soulève des contestations dans la mesure où il devait être un enfant ce qui conduit Marine à dire que dans sa proposition, elle considère que le personnage a 15 ans. Cette remarque amène l'enseignante à intégrer cette proposition dans la consigne. Les élèves sont invités à finir ce monologue pour le cours suivant, il est admis que le personnage puisse être plus âgé (tdp 404) et les élèves sont invités à rester sur leurs hypothèses. A ce stade de leur écrit, les élèves sont restés sur la première proposition de l'enseignante à savoir ce que l'enfant est devenu. Peut-être réfléchissent-ils au contexte avant de raconter ce qu'il vit.

Analyse

Les élèves font entrer dans le milieu des propositions d'évolution du personnage grâce à la question ouverte de l'enseignante leur demandant ce qu'ils ont imaginé. Plusieurs propositions sont faites : adoption par des canadiens, tueur à gages, un personnage apeuré qui est dans le Sinaï, un esclave, un médecin. Ces propositions vont permettre une discussion sur l'âge du personnage afin de rendre plus crédible le monologue, l'enseignante semble admettre un possible vieillissement.

Sur le plan topogénétique ce sont les élèves qui assurent la responsabilité du savoir tant dans les propositions faites que pour la précision qui sera apportée à la consigne. Ce qui conduit l'enseignante concède « *c'est vrai que petit garçon c'était un peu juste* » (tdp 404). Cela nous amène à dire que sont bien les élèves qui sont à l'initiative de cet échange et de ces modifications de la consigne, ils ont su souligner des manques de précisions voire des difficultés. Nous pouvons relever la démarche de l'enseignante (même si elle n'est pas formalisée) qui permet aux élèves de poser leurs premières idées et de les retravailler ensuite. Nous pouvons voir là un exercice d'élaboration progressive de leur écrit. L'enseignante par ce stratagème fait réécrire les élèves qui vont enrichir leur texte des apports et explications données en classe. (En annexe 4 nous avons deux textes d'élèves). La chronogénèse avance pour ce qui est de l'imagination faite par les élèves du devenir du personnage. Pour certaines, les propositions témoignent d'une lecture attentive : Nawal, Jeanne et Simon vivent au Canada (au début de l'œuvre, cette indication est mentionnée) et Nawal assistera dans ce pays au procès du bourreau de la prison de Kfar Ryad ; le fils de Nawal a été sniper, une partie de l'intrigue (celle relatant le passé se passe au Liban).

Ces indications permettent de voir que les propositions : adopté par un couple de Canadiens (certes l'exil de Nawal se fait lorsqu'elle est adulte mais l'élève a juste retenu que le début de la pièce se passe au Canada), tueurs à gages, isolé dans le désert du Sinaï empruntent des éléments de la pièce de théâtre tout en gardant une part d'imaginaire. Ce qui a été envisagé par les élèves est donc plausible. Nous pouvons dire que cet exercice permet à l'enseignante de vérifier les compétences de lecture. Ces échanges sont aussi l'occasion de construire ce personnage, la discussion sur l'âge est intéressante en ce sens qu'elle va valider ou d'invalider certaines propositions, elle va surtout préciser la fourchette d'âge attendue afin que le texte produit soit cohérent. Ce personnage doit parler, doit raconter ce qu'il a vécu. Lorsque les élèves seront confrontés –via un extrait de l'œuvre- à ce qu'il est devenu, nous pouvons aisément supposer qu'ils seront plus attentifs au texte. Notre analyse nous conduit à souligner que cette situation pédagogique a un triple objectif : préparer à une forme d'écrit qui peut être proposé à l'examen ; évaluer la compréhension des extraits étudiés et préparer à la lecture du reste de l'œuvre (et notamment ce que le fils de Nawal est devenu).

Des émotions sont ici verbalisées, dans un premier temps la peur. Un élève donne cette émotion au personnage qu'il imagine, il semble plus proche de la consigne finale donnée par E1, à savoir ce que vit le personnage. Il a un peu de mal à formuler ce qu'il veut dire (il s'agit de l'élève autiste) « *C'est le contexte de la guerre Il serait coincé dans le Sinaï... Je ne sais pas comment dire ça* » (tdp 381) et « *il a peur* » (tdp383). L'élève a bien intégré et respecté le contexte de guerre au Moyen Orient, on ne peut savoir s'il s'identifie au personnage et s'il ressent par procuration cette émotion. Toutefois dans le monologue final ([annexe 5.1](#)) cette émotion est encore bien présente notamment lorsqu'il écrit : « *des bombes qui en l'espace d'un instant ont transformé notre village paisible en un véritable enfer rempli de flammes, de sang ainsi que les bruits assourdissants d'explosions et des hurlements stridents des villageois qui courraient pour sauver leur vie, celle de leurs enfants et moi qui courrais seul sans savoir où aller. [...] Après plusieurs jours de marche j'arrivais dans un autre village mais c'était loin d'être la fin de mes malheurs* ». Nous pouvons supposer que dans les textes lus, l'angoisse de la mère qui cherche son enfant résonne chez cet élève qui l'a transformée en angoisse de cet orphelin seul pour affronter les atrocités de cette guerre. Il est une autre émotion, le dégoût d'une élève, manifesté par un « *c'est gai* » (tdp 390) devant une proposition d'un camarade qui fait du personnage un esclave. Là encore nous pouvons supposer qu'il y a identification de l'élève au personnage,

nous pouvons comprendre ce dégoût si nous nous référons au contexte de guerre, peut-être l'élève a-t-elle pensé que l'enfant était devenu un esclave de guerre, ce qui expliquerait alors que ce soit une émotion ressentie à l'écoute de l'échange. L'enseignante relève juste la vraisemblance de la proposition en affirmant « *ça peut arriver, ça existe effectivement* » (tdp 391) mais une fois encore, elle n'interroge pas la raison de cette émotion. Néanmoins, nous pouvons supposer que ces émotions étaient latentes et trouvent peut-être leur origine dans les textes lus. A ce titre nous pouvons même ajouter que la proposition « *il est en pleine guerre et il va s'échapper. Et du coup, il va devenir tueur à gages* » (tdp 379), évoque la peur mais aussi la violence. Selon les critères de Mazietti et Sander, nous retrouvons l'évaluation de la pertinence de l'événement pour l'individu, ici, les élèves ont accepté de jouer le jeu proposé par l'enseignante sans aucune difficulté, ils se sont impliqués, ils ont un réel potentiel de maîtrise à s'adapter à l'événement ce qui se traduit par une participation aux échanges, plus encore ils commentent les propositions des camarades. Ces commentaires peuvent d'autant mieux se faire que l'enseignante veille à ce que les élèves ne soient pas froissés par des remarques de camarades. Quand cela peut être le cas, elle intervient pour valider ce que dit l'élève qui pourrait se trouver en difficulté (tdp398) nous retrouvons une posture d'accompagnement qui permet cette liberté de parole. Enfin, l'évaluation de la signification de l'événement par rapport à ses normes de référence se perçoit, à travers le destin donné par ces élèves au personnage.

4.7.3 – Bilan : analyse du jeu P3 JD8

Pour ce qui est de la mésogenèse, l'enseignante, par des questions ouvertes, permet que soient rappelés dans le milieu des éléments de savoir liés aux particularités du monologue, de la tirade et la nécessité d'une didascalie qui « *permet de situer un peu* » (tdp 357). Ces précisions données par l'enseignante et les élèves vont favoriser l'écriture d'un monologue. Les autres informations sont apportées par l'enseignante et concernent le personnage que les élèves ont pour tâche de faire parler, les rappels de certains indices liés à ce personnage, incitent les élèves à les utiliser dans leur monologue. Les propositions des élèves sur les premiers éléments d'écriture vont étoffer la réflexion sur la cohérence entre le personnage créé et ce qu'il est devenu.

L'enseignante par ses questions, fermées sur l'âge du personnage, ouverte sur la forme que peut prendre l'écrit favorise la co-construction des savoirs élèves-professeur, elle permet une dévolution qui fait que les élèves vont prendre la responsabilité de l'avancée

des savoirs tant par les propositions qu'ils vont faire que par leurs remarques lors du temps d'échange. Se discute alors la cohérence entre le personnage et le monologue. Cela amène l'enseignante à préciser, en s'appuyant sur les propositions des élèves, la consigne de l'exercice (JE 8.3). Nous présentons en suivant ces variations topogénétiques. Nous soulignons la double posture de l'enseignante faite à la fois d'accompagnement et de bienveillance (nous y reviendrons dans le dernier paragraphe de ce bilan) et une posture plus abrupte lorsqu'elle impose la forme du monologue, qu'elle rejette l'argument d'une élève qui lui dit que le monologue n'est pas théâtral, d'autorité elle affirme que si, sans plus d'explication.

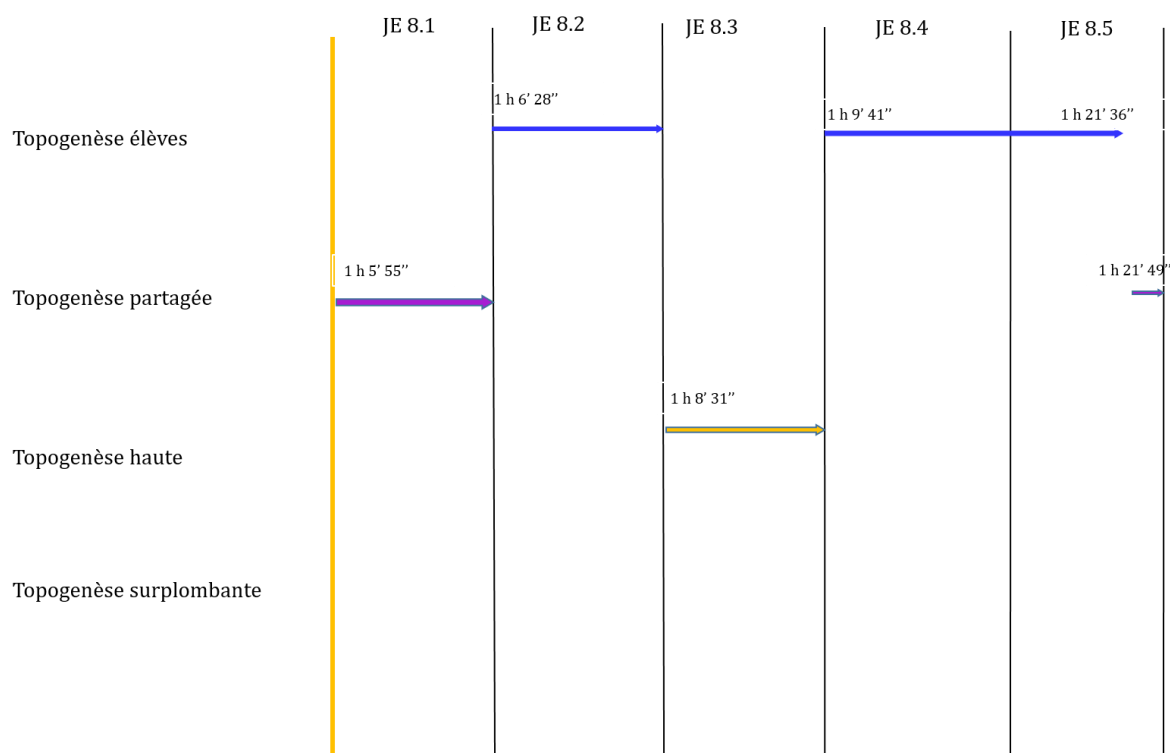


Figure 24 :variations topogénétiques du JD 8

La chronogenèse avance dans la mesure où les élèves et l'enseignante construisent le problème que les élèves vont devoir résoudre, à partir d'une question ouverte. A la fin de ce jeu, on a tous les éléments pour résoudre la question posée : le genre (théâtre) et la forme de l'écrit (le monologue) et des éléments de contexte dont il faut tenir compte (l'enfant a au moins 4 ans, il n'est plus dans l'orphelinat dans lequel il a été amené après sa naissance, c'est la guerre à ce moment-là). Néanmoins nous pouvons souligner une discontinuité dans l'avancée des savoirs, l'enseignante passe de la consigne « réfléchir à ce qu'est devenu ce petit garçon » à « imaginez ce que vit ce petit garçon » ce qui n'est pas

tout à fait la même chose, elle rejette la proposition de la tirade sans que soient expliqués ce changement et ce choix.

Nous avons vu qu'il y a bien présence des émotions dans les écrits produits par les élèves et nous pouvons voir qu'elles sont en adéquation avec celles que véhiculent les extraits. La peur, le dégoût (face au devenir de l'enfant imaginé par un élève), la violence sont des émotions omniprésentes dans les extraits lus, comme ce sont des émotions que nous retrouvons souvent dans les textes tragiques. Nous pouvons supposer que ces émotions véhiculées par les textes sont intégrées par les élèves, difficile cependant de dire si elles sont ou non ressenties. L'entretien des élèves sur ce qu'ils ont ressenti à la lecture de l'œuvre nous éclaire, nous en reparlerons lors de l'analyse globale de E1. Lors des échanges avec l'enseignante, nous retenons également la confiance. Nous remarquons que les élèves n'hésitent pas à donner leur point de vue sur la proposition de la forme d'écriture, sur la cohérence de l'exercice et l'âge du personnage « *il est jeune quand même pour parler* » (tdp 352), ils font des propositions, « *on peut le faire grandir ?* » (tdp 358), « *nous, il a 15 ans* » (tdp 399). Les échanges favorisent l'avancée du savoir tant sur le personnage que sur la cohérence personnage et son monologue. Néanmoins l'enseignante ne pointe jamais l'explicitation des émotions vécues par les élèves.

4.8 Analyse du JE P3-J9

4.8.1 Éléments de contexte

Ce jeu didactique, composé d'un seul jeu élémentaire, est un complément par rapport au JE 6.8. L'enseignante laisse en prêt les œuvres qu'elle a présentées et en propose d'autres. Ce sont des exemples que les élèves pourraient utiliser pour un sujet d'écriture lié à l'engagement, à ce titre, ce jeu didactique appartient à la phase 3 : appréhender et expérimenter l'argumentation. Nous relevons également une volonté, pour l'enseignante, de leur proposer d'enrichir leur culture personnelle sur ce thème.

4.8.2 Analyse du jeu didactique P3 J9

Un seul jeu élémentaire compose ce jeu didactique

P3 J9	Utiliser des références comme exemples à des arguments proposés
JE 9.1 1 min. 20 s	Illustrer l'argumentation par divers exemples : romans, BD, articles de presse, films que E1 présente à la classe.

Tableau 29 : présentation du jeu didactique 9 de son enjeu local de savoir

Narration et analyse du JD 9

J 9 1h 21 min 49 s-404- Enseignante : Et juste pour terminer, (*les élèves s'agitent*) 30 secondes pour terminer, je sais que c'était long. Il y a des parties qui sont plus ou moins longues à évoquer. Je vous ai fait des propositions, là. Mattéo ! Théo ! (*Silence des élèves*) Je mets à votre disposition différents supports qui parlent de la guerre. Vous avez la BD l'Arabe du futur, vous avez la BD Persépolis. Vous avez Moi, Malala Yousafzai. Mattéo ! Il y en a certains qui connaissent déjà. Ici, (*elle montre un magazine*) c'est un reporter de guerre. Ça a été publié la semaine dernière. C'est un dossier qui est très intéressant, qui parle de la guerre. Des photos dont on pourrait parler. Et je vous propose aussi, si vous voulez, vous pouvez les emprunter, ce sont deux films différents. (*Elle montre 2 DVD*) Ça, c'est Une bouteille à la mer. Ça vient d'un échange épistolaire entre deux jeunes qui vont parler de la guerre. Et ça, c'est une jeune fille qui était orpheline, qui arrive dans un camp de réfugiés comme on voit nous nos camps, nos réfugiés et qui devient enseignante. Vous avez Titouan Lamazou aussi qui évoque certains pays en conflit, en peinture. Donc c'est à votre disposition, si vous voulez les emprunter. On en reparlera la semaine prochaine.
(*Un élève Jonathan emprunte un roman et un des 2 DVD, une élève feuillète le magazine, une autre l'emprunte, un troisième élève emprunte une BD*) **1 h 19 min 46 s fin du cours**

Extrait 44 : JD 9, utiliser des références littéraires comme exemples pour des arguments

Narration didactique

A la fin du cours, l'enseignante sollicite l'attention des élèves afin de proposer à l'emprunt les œuvres présentées au JE 6.8 et en ajoutant deux DVD, un magazine qui est un numéro de Reporters de guerre et un livre-témoignage de portraits de femmes rencontrées en Afghanistan en aquarelle. Elle propose à ceux le veulent d'emprunter ces œuvres et elle ajoute « *on en parlera la semaine prochaine* ».

Analyse

L'enseignante fait entrer dans le milieu des informations sommaires sur d'autres œuvres artistiques qui sont des témoignages de vie en temps de guerre.

Nous pouvons évoquer une topogénèse surplombante dans la mesure où elle présente des œuvres non connues des élèves.

Pour ce qui est de la chronogénèse, elle n'avance guère mais ce temps est une proposition qui vise à permettre aux élèves d'enrichir leurs connaissances, s'ils s'emparent des œuvres proposées. Par exemple s'ils veulent montrer que les mots sont un moyen d'action face à la violence, ils peuvent montrer que la jeune Malala que les Talibans ont essayé de faire taire, qui a subi un attentat a pourtant porté son combat pour pouvoir continuer à aller à l'école jusqu'aux Nations Unies. L'exil a permis que soit connue et défendue cette cause. Nous comprenons bien pour les élèves, la nécessité de lire, de découvrir, de comprendre pour pouvoir, à leur tour porter ces causes. Le savoir ici est scolaire : savoir

utiliser un exemple dans une argumentation mais aussi d'un autre ordre : lire, découvrir, comprendre et se positionner en tant que citoyen.

Peut-être prise par le temps, l'enseignante ne demande pas aux élèves si eux connaissent des œuvres artistiques ou cinématographiques relatant ce type de récits, peut-être est-ce une façon de les inciter à la lecture hors celles imposées en classe.

5 Bilan global des analyses de la séance de E1

Afin de caractériser l'agir de l'enseignante, nous nous sommes appuyée à la fois sur les analyses des jeux didactiques qui nous ont permis d'observer l'activité conjointe dans la classe, analyses que nous avons triangulées avec le récit fait par l'enseignante lors des entretiens ante et post séance. Nous allons présenter les savoirs en jeu durant le temps observé, la direction d'étude telle qu'effectuée par l'enseignante ce qui nous permettra de dégager ses logiques d'action.

5.1 Les savoirs travaillés

Nous rappelons la nature des savoirs enseignés et sur la manière de les classer car la littérature est une discipline intégrative qui regroupe l'étude de la langue (lexique, grammaire) et la littérature. Nous allons revenir sur les savoirs de la lecture, de l'écriture et examiner le lien qu'ils entretiennent avec les programmes.

5.1.1 Les savoirs liés à la lecture

Les analyses ont montré que les savoirs liés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires sont de deux types. Nous avons la connaissance des procédés d'écriture lesquels peuvent être des figures de style, l'utilisation d'éléments syntaxiques tel par exemple les différents types de phrases : exclamatives, interrogatives... Généralement ces procédés sont pointés par l'enseignante qui annonce aux élèves qu'ils sont importants et ils font l'objet d'une institutionnalisation. Ils sont ce que nous pourrions appeler des savoirs théoriques. Ensuite, il s'agit pour les élèves d'en comprendre la signification, ce qu'ils disent du personnage, de l'intrigue... Il s'agit que les élèves comprennent que les procédés d'écriture sont mis au service du message que veut transmettre l'auteur. Là nous pourrions dire que les savoirs théoriques sont mobilisés en action. Il s'agit de connaître le

procédé et de l'expliquer en contexte. Les phases 1 et 2 correspondent aux activités liées à la lecture des textes. Nous rappelons en suivant ces deux phases :

1) Repérer et analyser les procédés d'écriture de la mise en abyme et du parallélisme (nous précisons qu'en français lorsqu'il est demandé d'analyser un procédé d'écriture, il est attendu de l'élève qu'il en donne l'effet produit).

2) Comprendre la parole au théâtre comme composante du discours constitutif du personnage.

Ces savoirs conjugués (reconnaissance et explication), par exemple les allitérations (reconnaissance du procédé) qui renseignent sur le personnage de Nawal devenue plus dure (effet produit, interprétation), sont travaillés par l'enseignante en vue de faire des élèves, des sujets lecteurs. Par ses questions, le plus souvent ouvertes, en début d'étude, l'enseignante permet l'expression d'interprétations personnelles, qui sont proposées par les élèves, puis elle amène l'interprétation savante parfois grâce au collectif (comme par exemple dans les jeux didactiques 2 et plus encore dans le 5) parfois en l'imposant (comme dans le jeu didactique 7).

Nous avons également des connaissances qui sont liées au genre étudié : le théâtre tragique et à l'auteur, connaissances qui vont aider à la compréhension des textes et ici de l'œuvre étudiés en classe. Ces connaissances constituent des éléments qui favorisent l'interprétation de l'extrait à étudier. Comprendre un texte nécessite de repérer les informations (explicites et implicites), de les lier pour dégager un sens que l'élève reformule.

Les propos anté séance éclairent ces intentions, « *ce que je veux c'est qu'on travaille sur le théâtre [...] Pourquoi Mouawad ne dit pas la guerre au Liban ? Pourquoi il dit une guerre ? Pourquoi on trouve Antoine dans un théâtre ? Cette mise en abyme théâtrale en fait qu'est-ce que ça signifie ? Le théâtre, est-ce que pour eux le théâtre c'est une porte ouverte sur le monde ? Et c'est le meilleur lieu pour estimer cela alors j'ai des notions que je veux voir ou revoir : la mise en abyme théâtrale, l'allitération, et surtout travailler sur le parallélisme. Le parallélisme ça a trait à Nawal qui cherche son fils, parce qu'il y a toujours ce procédé de parallélisme alors qu'est-ce qu'on met en parallèle, pourquoi on met toujours deux situations en parallèle, et au fur et à mesure ils vont construire cela* » ([annexe 1.2.3](#)). Nous relevons qu'elle sait avec précision ce qu'elle veut aborder, elle a une idée précise de son plan d'étude.

5.1.2 Les savoirs liés à l'écriture

Pour ce qui est des savoirs liés à l'écrit, les savoirs travaillés sont l'élaboration d'un argument, son illustration et le monologue. Il s'agit de faire pratiquer des écrits en proposant un contexte d'écriture particulier, nous pourrions rapprocher ces activités de ce que Martinand appelle des pratiques sociales de référence. Les élèves sont amenés à une utilisation de la langue dans le but de communiquer un avis, un récit. L'enseignante a donc prévu un exercice où elle demande aux élèves de développer un argument à partir d'une interrogation : « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence* », elle leur demande un argument soutenant leur thèse et que cet argument soit illustré d'un exemple précis. Elle a apporté des œuvres qu'elle présente rapidement aux élèves, nous comprenons que ces œuvres pourraient être utilisées comme exemple à des arguments qui défendraient que les mots sont bien un moyen d'action. Elle les propose à l'emprunt. Dans un second temps elle choisit de faire travailler une forme particulière d'une réplique à savoir le monologue qui raconte ce que vit un des personnages. Ce deuxième exercice, placé en fin d'heure n'est pas achevé à la fin du temps d'observation.

Ces travaux correspondent à la phase 3 : « expérimenter l'argumentation et le monologue à l'écrit ».

5.1.3 Des savoirs en lien étroit avec la prescription

Ces savoirs liés à la lecture des textes et à l'écriture sont prescrits dans la note de service qui régit l'épreuve de français à l'examen, laquelle « *s'appuie sur un texte littéraire. [...] Le sujet de l'épreuve vise d'une part, l'analyse d'un texte littéraire qui permet d'évaluer la lecture et la compréhension d'un texte. Deux ou trois questions permettent de vérifier que le candidat comprend le sens et les enjeux du texte, en dégage la construction, en caractérise la visée, en apprécie les procédés d'écriture* » (note de service de l'épreuve, p. 6). Lorsqu'elle analyse des extraits de texte avec ses élèves, l'enseignante travaille la première partie de l'épreuve du baccalauréat, laquelle « *s'appuie sur un texte littéraire. [...] Le sujet de l'épreuve vise d'une part, l'analyse d'un texte littéraire qui permet d'évaluer la lecture et la compréhension d'un texte. Deux ou trois questions permettent de vérifier que le candidat comprend le sens et les enjeux du texte, en dégage la construction, en caractérise la visée, en apprécie les procédés d'écriture* » (note de service de l'épreuve, p. 6). Lorsqu'elle met en place des exercices d'écriture, l'enseignante travaille la seconde partie de l'épreuve à savoir « *la production d'un texte qui permet d'évaluer l'argumentation et l'expression.*

L'exercice permet de vérifier que le candidat sait s'impliquer et prendre position en confrontant des expériences et des valeurs, dans un contexte de communication précis, au moyen d'arguments et de procédés d'expression adaptés. Le type d'écrit attendu s'inscrit dans une situation de communication définie par l'énoncé » (note de service régissant l'épreuve p. 6).

5.2 La direction d'étude

5.2.1 Les activités mises en œuvre durant le cours

Nous remarquons un déroulement étroitement piloté par la planification effectuée avant le cours, une chronogenèse généralement rapide. Nous pouvons schématiser le temps d'observation de la façon suivante :

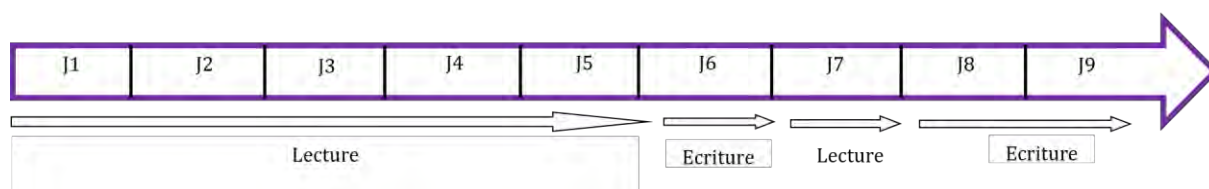


Figure 25 : la répartition des activités de lecture écriture durant le temps d'observation

E1 commence par des études d'extraits de l'œuvre étudiée en cours (jeux didactiques 1 à 5), qui permettent de comprendre l'évolution de l'intrigue et du personnage principal, Nawal recherche son fils, qu'elle a été obligée d'abandonner, dans un pays en guerre. Ces analyses servent le projet d'écriture donné aux élèves qui doivent élaborer un argument à partir de la consigne « *les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence* » (J6). Alors que l'exercice d'écriture ne prend pas tout à fait la tournure prévue par l'enseignante, elle fait une étude de texte dont le message central montre que la violence appelle la violence et que c'est là une chaîne sans fin et que donc la violence ne résout rien (ce qui n'est pas dit explicitement) (J7). Elle donne ensuite un autre exercice d'écriture (J8 et 9) un monologue qui retrace la vie de l'enfant abandonné. Nous supposons que ce monologue donnera à entendre la vie difficile d'un pays en proie aux violences. La logique de la démarche semble être que les élèves puissent adhérer à l'idée que les œuvres littéraires donnent à voir, à comprendre et à réfléchir. De même pour ce qui est des savoirs, elle aborde progressivement l'argumentation puis le monologue afin d'aller (dans une autre séquence) sur le monologue délibératif.

Lorsqu'on compare ce déroulement à celui qui a été planifié par l'enseignante (cf. Extrait 45), on constate qu'il est tout à fait conforme à ce qu'elle avait prévu de faire.

Séance 4 : Nawal cherche son fils : Le théâtre entre la résistance du verbe et l'universalité.

Durée : 1h30

Objectifs :

Comprendre l'enjeu de l'écriture théâtrale

Percevoir l'universalité dans la situation choisie

Comprendre la force des mots et le mot pour le dire

Documents :

Scène 12 à 17

Activités élèves :

Quel est l'intérêt de la mise en abîme ?

Qu'est-ce qu'un parallélisme ? Pourquoi ce procédé est-il récurrent ?

Écriture : Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?

Débat. Retenir une hypothèse que l'on confrontera aux différentes lectures

Pourquoi Mouawad ne cite jamais le conflit ?

Écriture : Imaginer ce qu'est devenu le fils. Écriture d'un monologue. Il s'adressera à sa mère.

(Hypothèses de lecture à conserver)

Notions :

Mise en abîme théâtrale, allitération, métaphore, parallélisme, universalité

Devoir : *Terminer le monologue (relevé, noté) et lire scène 17 à 21 »*

Extrait 45 : éléments de la préparation de E 1

Les analyses ont montré que la plupart des enjeux ont été traités hormis celui de l'argumentation et celui de la rédaction d'un monologue qui n'a été qu'effleurée, le tout selon une chronogenèse la plupart du temps rapide, hors les jeux 6 et 8, lorsque les élèves ont à effectuer un travail écrit. Le peu de régulations fait que la chronogenèse est rapide et qu'elle est associée à des savoirs qui avancent en continuité grâce à des activités prévues et réalisées en classe.

5.2.2 Une prise en charge par l'enseignante de l'interprétation savante des textes

Pour ce qui est de la lecture à haute voix, c'est l'enseignante qui la prend en charge, en position de surplomb puisque par des gestes d'ostension tels une tonalité plus forte, un silence après certains mots, elle livre aux élèves les éléments du texte qu'elle leur donne ensuite à interpréter. Suite aux lectures des extraits étudiés, E1 pose le plus souvent une question ouverte du type « *qu'est-ce qui se passe dans cette scène ?* » (JE 4.2 ; 5.2 ; 7.2) suivie de questions fermées qui lui permettent d'orienter les élèves vers les éléments de

savoir qu'elle a décidé de travailler. Ce sont essentiellement des éléments factuels qu'elle donne à repérer aux élèves qui en proposent ensuite des interprétations qu'elle complète en position haute (fin du JD 3 ; 4) ou en position de surplomb (fin du JD 5). Elle gère le temps imparti à chaque activité et ne laisse pas place à des digressions même si elles pourraient éventuellement servir l'avancée des savoirs.

5.2.3 Une dévolution mesurée

Lorsque l'enseignante formule des questions ouvertes et qu'elle dévolue, les élèves prennent la responsabilité de l'avancée des savoirs ; cependant les analyses montrent que ces moments de dévolution se font sur des temps courts parce que très rapidement l'enseignante reprend la direction d'étude soit parce que des interprétations non attendues sont avancées par les élèves (comme aux JE 4.2 ou 4.3) ou parce que des éléments ne sont pas assez rapidement repérés (comme au JE 5.3). En effet, lorsque des éléments interprétatifs, pourtant recevables comme la fonction de compagnon de Sawda (JE4.2), la volonté qu'ont ces femmes, Nawal et Sawda, d'apprendre pour s'émanciper (JE 4.3), la référence au chapitre 19 pour dater précisément l'intrigue (JE4.5), ne sont pas prévus par l'enseignante, elle les laisse de côté probablement parce qu'ils ne répondent pas à l'organisation des savoirs tels qu'elle les a programmés. Elle semble avoir du mal à laisser totalement la responsabilité de l'avancée des savoirs aux élèves s'ils ne vont pas tout de suite sur les savoirs qu'elle a projetés de travailler. Autre exemple, lorsque lors du JE 4.2, un élève aborde le statut du nouveau personnage, le qualifiant de compagnon de route du personnage principal. Comme l'intention de l'enseignante est de travailler le tragique contemporain et qu'elle a déjà travaillé la tragédie avec eux l'année précédente, on aurait pu supposer qu'elle aurait poussé l'élève à expliciter ce qu'il veut dire car en effet ce personnage est proche du personnage de confidente que l'on trouve dans les tragédies. Visiblement elle n'avait pas prévu d'aborder ce point, nous avons souligné dans les analyses que si les élèves s'écartent de ce qu'elle a prévu, elle resserre aussitôt les échanges par des questions fermées.

L'enseignante ne cherche que peu souvent à proposer des pistes au cours de régulations, lesquelles permettraient peut-être aux élèves de compléter voire modifier leurs analyses. C'est elle qui finalise les interprétations. Par contre lors des travaux en individuel ou en binômes, l'enseignante dévolue sur un temps plus long, elle a à la fois une posture de retrait mais aussi d'accompagnement lorsqu'elle est sollicitée par un élève. Lors du jeu

didactique 8 nous avons également une dévolution sur un temps assez long, les élèves élaborent avec l'enseignante les consignes cependant là encore alors qu'ils veulent faire une tirade dans un dialogue, ce qui aurait pu être cohérent mais qui ne correspondait pas à son souhait, la dévolution s'arrête brutalement et des choses actées précédemment notamment proposées par des élèves sont abandonnées au profit de ce qu'a décidé l'enseignante.

5.2.4 Une direction d'étude qui engage les élèves dans les échanges tant qu'ils vont dans la direction souhaitée

Les analyses montrent que le temps imparti à l'avancée des savoirs par les élèves est de 29 min 30 s, pour ce qui est de l'avancée des savoirs partagée entre les élèves et l'enseignante, nous avons 22 min 40 s, quant à l'avancée du savoir par l'enseignante en position haute, elle représente 13 min 47s et 12 min. 3 s en position surplombante. Cette répartition du temps nous permet de voir que l'enseignante garde la main 25 min 50s et que les élèves ont, soit la responsabilité complète sur 29 m 30 s de l'avancée du savoir, soit la responsabilité partagée sur 22 min. 10 s sur la totalité du temps imparti aux avancées du savoir de 1 h 18 min. Cette répartition révèle que les élèves prennent une part conséquente lors des échanges en classe. Même si la direction d'étude incombe à l'enseignante, les analyses pointent que lors des jeux didactiques 5, 6 et 8 ce sont essentiellement les élèves qui font avancer le savoir. Les élèves sont conscients de ce qu'ils peuvent apporter en classe comme en témoignent ces paroles recueillies lors de l'entretien post séance, mentionnant leur participation en cours ils disent « *en gros, c'est un peu nous qui construisons le cours avec elle* » (Mattéo) ; « *elle nous aide à développer notre pensée* » (Léo) ; « *en fait on fait le cours, en fait moi je préfère ça qu'une prof qui écrit tout le temps au tableau* » (Sophie) ([annexe 1.4](#)).

Ces échanges concernent surtout les savoirs factuels, certes ils gardent la responsabilité des échanges tant qu'ils vont dans la direction souhaitée par l'enseignante mais aussi lorsqu'ils peuvent donner leurs arguments ou le nouveau statut du personnage lors des deux exercices d'écriture. Même si l'enseignante ne valide pas toujours leurs propositions elle les entend ce qui la conduit parfois à changer ce qu'elle avait programmé, nous y reviendrons dans la section suivante. Il est intéressant de constater qu'ils jouent le jeu proposé par l'enseignante et qu'ils essaient parfois d'avoir une certaine autonomie.

5.2.5 Des échanges essentiellement entre enseignante et élèves

Les analyses révèlent que les élèves discutent assez rarement entre eux. Nous avons souligné qu'un élève relève qu'une interprétation d'un camarade est pertinente (au JE 4.5) et au JE 8.5 un élève fait au contraire remarquer à un camarade que sa proposition n'est pas cohérente avec l'âge du personnage. Mais ce ne sont que deux cas sur la totalité des échanges. Quand nous observons l'ensemble des interactions, nous constatons que les propositions des élèves sont toutes adressées à E1 qui les valide ou pas. L'enseignante n'invite jamais les élèves à évaluer la pertinence d'une autre proposition d'élève.

5.2.6 La mise en œuvre de savoirs déjà construits pour leur opérationnalisation

Le temps didactique conjugue à la fois l'apprentissage de nouveaux savoirs notamment interprétatifs de l'œuvre et l'appel constant à la mémoire didactique comme pour les différents procédés d'écriture abordés dans ce temps d'observation dont on comprend qu'ils ont déjà été travaillés. Les analyses montrent qu'actualiser les savoirs déjà là, permettre leur utilisation dans des situations inédites (étude d'un texte, exercice d'écriture) est aussi une préoccupation de l'enseignante qui fait en sorte que ces savoirs soient mémorisés et compris par les élèves.

5.2.7 Une posture d'accompagnement

A plusieurs reprises dans des jeux didactiques différents, les analyses ont mis en avant la posture d'accompagnement de l'enseignante qui précise, varie ses questions pour, par exemple, amener les élèves à repérer ou interpréter un extrait (comme au JE3.6) à partir de repérage de procédés d'écriture) ou lorsqu'elle échange avec les élèves pour les amener à verbaliser le statut de leur personnage et qu'elle permet les échanges dans la classe pour clarifier voire pour élaborer la consigne. Lors de l'entretien post séance, elle confirme « *j'aime bien construire des consignes avec eux. Là j'ai trouvé intéressant de leur dire, voilà moi j'aimerais que vous me racontiez Nihad, ce qu'il est devenu et là ils ont dit oui mais à quatre ans on ne peut pas parler oui mais alors bon...* » ([annexe 1.3](#)).

Si nous observons l'ensemble de ce temps de cours, nous remarquons que l'enseignante varie les activités mais laisse aussi du temps pour du travail individuel, pour que chaque élève puisse se saisir du texte à la fois pour la lecture silencieuse, trouver des arguments

et des indices pour construire une argumentation et envisager le monologue d'un personnage pour les travaux d'écriture.

5.2.8 Peu de formalisation des savoirs étudiés

Un autre élément caractérise la pratique de cette enseignante, au moins sur ce temps d'observation, c'est le peu d'institutionnalisation du savoir. L'enseignante écrit au tableau les quelques informations verbalisées au fil du cours mais la prise de notes est laissée à l'initiative des élèves sauf au JE7.4 où une prise de notes est demandée. Sur l'ensemble du cours, la formalisation au tableau par l'enseignante est minimale comme en témoigne la *Figure 26*. L'entretien post séance nous a permis de comprendre qu'il y a là un élément de contrat pérenne, l'enseignante nous a dit : « *en fait si vraiment il y a des choses importantes qu'ils doivent retenir je leur donne toujours un polycopié, mais qui vient de ce que l'on a fait* ». Une autre remarque apportera un éclairage supplémentaire, lorsque l'enseignante affirme : « *ils s'y sont mis et je crois que c'est le fait de ne pas trop leur faire prendre de notes favorise les temps d'écriture* » ([annexe1.3](#)). Nous comprenons alors que, connaissant la difficulté que peuvent avoir des élèves de baccalauréat professionnel qu'elle connaît bien (elle les a depuis 2 ans), elle choisit de ne pas trop les faire écrire en prise de notes afin qu'ils acceptent plus facilement les travaux d'écriture d'invention.

Ce manque de formalisation se retrouve également dans la non verbalisation de certains savoirs en jeu, lorsque par exemple elle travaille successivement l'argumentation puis le monologue afin d'aller, nous le supposons, sur le monologue délibératif. Comme elle ne formalise pas clairement ces étapes et les savoirs en jeu, les analyses montrent que les élèves ne peuvent se saisir de ces liens.

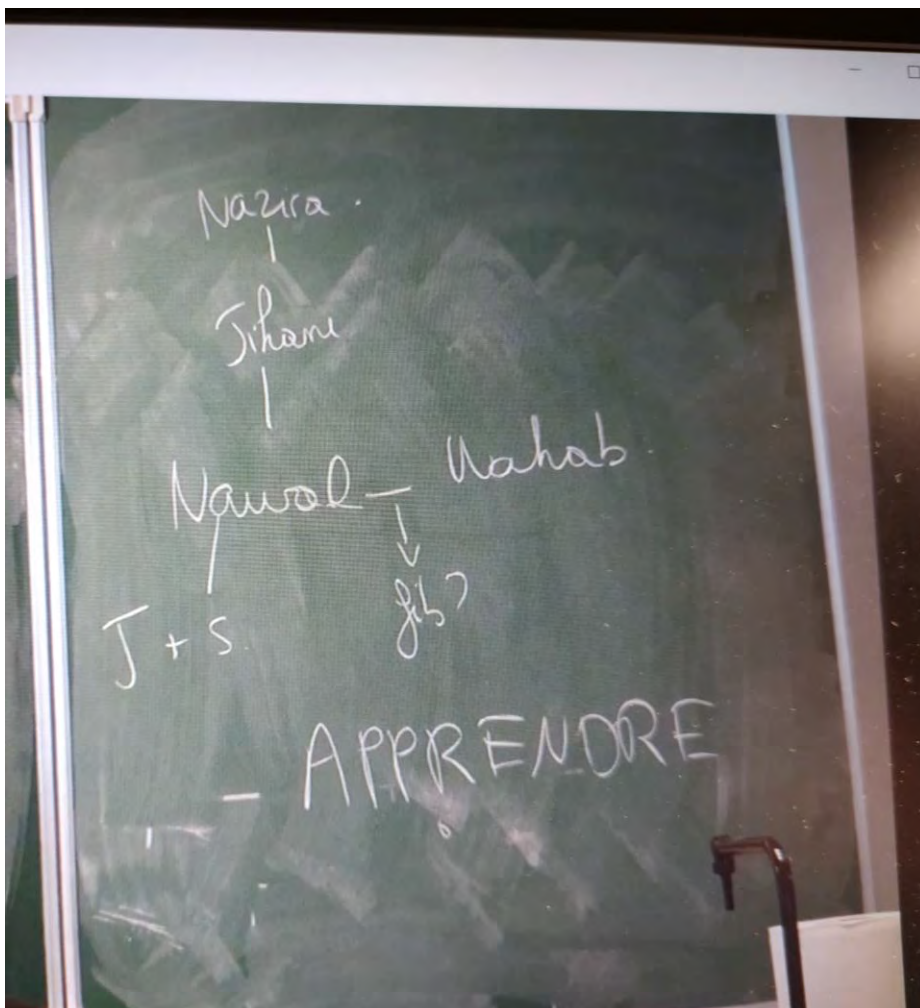


Figure 26 : deux extraits de captation de la prise de notes faites par E1 au tableau

5.2.9 Une perte du fil de la progression envisagée dans les activités d'écriture qui provoque des discontinuités dans l'avancée des savoirs

Si nous revenons aux jeux didactiques 6 et 8, ce qui ressort des analyses est qu'il n'y a pas de gagnant au jeu ou dit autrement que l'enjeu de savoir n'a pas été réellement traité. Ceci est particulièrement visible au jeu didactique 6 ; alors que les élèves ont à élaborer un argument illustré d'un exemple, cet enjeu local de savoir, clairement énoncé, sera relégué au profit d'une volonté d'amener les élèves à la thèse soutenue par l'enseignante. Les analyses montrent que l'enseignante n'entend pas les arguments, certes peu développés mais recevables. Lors de nos analyses nous avons supposé que le comportement de E1 s'expliquait certainement par le fait qu'elle ait été déstabilisée et touchée dans son identité de professeur de lettres dont le fondement est de faire partager la force de la littérature, le pouvoir des mots, pour faire avancer des causes difficiles qui touchent à l'humanité (et nous avons également suggéré que l'émotion ressentie a pu contrarier momentanément l'avancée des savoirs).

Pourtant, comme le référentiel donne à travailler différents types de discours argumentatifs dont le dialogue contradictoire, et puisque les élèves défendaient en majorité une thèse et elle une autre, elle aurait pu s'en saisir pour travailler ce type de discours ou la délibération. Lors de ce jeu didactique, elle n'a pas une direction d'étude aussi précise que celle adoptée lors des jeux didactiques dédiés aux études de textes, ici elle perd de vue les savoirs en jeu.

De même lorsqu'elle donne les consignes du second exercice d'écriture ; nous pouvons relever les discontinuités dans l'avancée des savoirs, la consigne évolue sans que ne soient précisées aux élèves les raisons de ce changement et ce qui est dit par les élèves sur une plus grande cohérence de la tirade est laissé de côté sans réelle explication.

5.2.10 Une bienveillance qui permet une ambiance de cours apaisée.

Face à des événements pouvant perturber le fil des savoirs enseignés, essentiellement lorsque les élèves décrochent, ce qui s'est manifesté par des activités annexes comme des bavardages ou par un endormissement, les analyses ont montré la maîtrise avec laquelle elle poursuit ce qui est prévu avec le reste de la classe tout en parvenant à raccrocher l'élève au moment opportun. Ces épisodes indiquent la maîtrise de la gestion de classe

mais aussi la confiance réciproque entre élèves et enseignante. Ces instants n'ont pas provoqué de perturbations dans la classe, les autres élèves ont continué à faire les activités demandées. Nous pouvons dire que nous avons une gestion de classe dans un climat de confiance et de respect réciproques. L'enseignante gère avec tact et efficacité les imprévus dans les comportements de ses élèves. Adroitement en les interrogeant nommément, en les encourageant ; elle les pousse à répondre aux questions qu'elle pose et par là elle les ramène dans le fil des activités de classe. Même si l'avancée des savoirs reste la priorité de l'enseignante, elle est en même temps attentive à chacun de ses élèves.

5.2.11 Des dimensions durables du contrat bien installées

Les analyses ont mis au jour quelques éléments d'un contrat pérenne comme :

- La lecture des textes par l'enseignante avec ostension d'éléments signifiants.
- Le silence des élèves pendant la lecture.
- La réponse aux questions posées par l'enseignante et l'attente de la validation par l'enseignante des éléments de réponse apportés.
- La prise de notes en autonomie de ce qui est écrit au tableau (ou dit par l'enseignante).
- Le travail en autonomie lors des plages dédiées ce qui permet à l'enseignante d'aider des élèves en particulier tandis que les autres poursuivent leurs travaux.

Les analyses mettent en évidence dans ces habitudes une reconnaissance mutuelle du rôle de chacun des acteurs dans la classe. L'enseignante par la mise en place d'activités sans redire toutes ses attentes attribue implicitement aux élèves l'intention d'apprendre, quant aux élèves, ils ont intégré ces habitudes parce qu'ils reconnaissent à l'enseignante son intention d'enseigner. Nous pouvons également ajouter que ces éléments témoignent d'une confiance mutuelle entre enseignante et élèves. Ces derniers jouent le jeu proposé par l'enseignante même si parfois ils n'en saisissent pas immédiatement les finalités.

5.3 Le rôle des émotions dans la direction d'étude

5.3.1 Une prise en compte ponctuelle des émotions suscitées par le texte chez les élèves

Les analyses montrent que la prise en compte de l'émotion peut favoriser l'avancée des savoirs. Au JD 2, l'étonnement manifesté par une élève interrogée par l'enseignante permet que soit précisé l'effet produit par la mise en abyme. Nous relevons que cette élève reste très active tout au long du cours et participe grandement à l'avancée des savoirs. Néanmoins les émotions présentes dans les extraits étudiés sont peu exploitées même s'il arrive que les élèves les relèvent comme au [JE4.3.2](#), l'enseignante ne donne pas suite. E1 reste surtout sur des éléments techniques d'écriture et sur la progression de l'intrigue. La violence présente dans l'extrait lu au JD 7 est reprise par un élève mais il semble qu'elle le soit en tant qu'élément signifiant du texte et non comme une émotion ressentie.

D'une manière générale alors que l'enseignante met en exergue des émotions lors de la lecture à haute voix qu'elle fait des extraits, elle ne demande pas aux élèves de les exprimer lors des études des textes, elle va directement à l'interprétation par l'observation et l'analyse de procédés d'écriture. Pourtant les silences des élèves durant et après les différentes lectures peuvent être interprétés comme le témoignage d'émotions ressenties et non exprimées faute d'invitation à le faire par l'enseignante. En outre, sur le dernier travail d'écriture les élèves évoquent à travers leurs propositions, la peur, le dégoût, la violence ce qui peut être une mobilisation de ces émotions mises en exergue, par l'enseignante, lors de la lecture des textes. Peut-être y a-t-il, chez certains élèves, identification au personnage de l'enfant abandonné seul dans un pays en plein chaos.

5.3.2 Une gestion de classe fondée sur la confiance réciproque

Par contre l'émotion utilisée plus ou moins consciemment par E1, la confiance des élèves envers elle, permise grâce à sa posture d'accompagnement (par des questions fermées, des encouragements,) permet leur implication, un investissement qui se traduit par une participation sous forme de réponses aux questions posées mais aussi d'interprétations personnelles et plus encore par des prises de position, qui peuvent être différentes de celles exprimées par l'enseignante comme au JD 6 par exemple. Cette confiance est certainement encore plus manifeste dans le JD 8, jeu dans lequel l'avancée des savoirs est

de la seule responsabilité des élèves. L'enseignante laisse les élèves interroger la cohérence des indices qu'ils ont, de la forme de l'écrit la plus appropriée (même si au final elle propose la forme de l'écrit qu'elle avait déjà choisie). Elle n'hésite pas à les laisser verbaliser des propositions qui ne vont pas en son sens, nous percevons une certaine liberté dans les échanges des élèves avec leur enseignante. La posture de l'enseignante génère cette confiance laquelle permet aux élèves de faire des propositions d'interprétations personnelles quand les questions le leur permettent, de poursuivre leur travail même si un élément incongru surgit dans la classe (comme l'endormissement d'un élève). L'ambiance de travail est sereine, calme et on perçoit que les élèves ne craignent pas de se tromper et ils semblent apprécier de pouvoir s'exprimer.

5.4 Les logiques d'action

Les analyses ont donc permis de souligner que l'enseignante suit la demande institutionnelle, et qu'elle définit pour cela a priori une progression dans les savoirs qu'elle s'évertue à respecter lors de la séance. Aussi nous soulignons :

- Qu'elle ne laisse que peu de place aux initiatives des élèves.
- Qu'elle prend en charge les interprétations savantes en s'appuyant généralement sur les propositions des élèves qu'elle complète.
- Qu'elle n'opère qu'une dévolution mesurée, elle veut enchaîner les différentes activités prévues.

Cependant les interprétations personnelles sont, dans un premier temps laissées aux élèves, et ce tant qu'elles sont conformes aux visées de l'enseignante. Aussi, celle-ci peut adopter une posture d'accompagnement pour leur permettre de relever les éléments importants des textes. Néanmoins, le plus souvent, c'est elle qui institutionnalise.

Cette logique d'action peut être perturbée lorsqu'elle rentre en conflit avec les valeurs de l'enseignante (par exemple pour les mots utilisés comme des armes) au point de lui faire perdre de vue l'enjeu qu'elle traite.

Nous soulignons que les savoirs liés à l'étude de la pièce sont cadrés. L'enseignante assure une continuité des savoirs :

- les procédés d'écriture sont repérés, analysés,

- les éléments de l'intrigue et du contexte spatio-temporel sont repérés,
- les caractéristiques du personnage principal sont progressivement mises au jour.

Au contraire lors des travaux d'écriture les analyses pointent une discontinuité :

- dans l'élaboration de l'argument
- dans l'élaboration de la consigne du monologue.

Nous soulignons que les activités de lecture sont au service des activités d'écriture et vice et versa, les élèves sont habitués à cela ce qui leur permet de passer aisément d'un type d'activité à un autre.

Pour ce qui est de la prise en compte de l'émotion, les analyses ont montré

- Qu'elles ne sont prises en compte que de manière épisodique, lorsqu'elles renvoient aux émotions suscitées par le texte.
- Qu'elles sont utilisées dans la gestion de la classe.

Cependant nous avons souligné que les élèves malgré tout imaginent bien les émotions des personnages quand ils sont invités à les exprimer, et c'est probablement ce que montre aussi le silence qui accompagne et suit toutes les lectures à haute voix.

Chapitre 7 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E2

Nous proposons dans ce chapitre une analyse de la pièce (1) afin d'explicitier les enjeux de savoirs travaillés par E2 notamment l'étude des éléments dramatiques. Cette analyse permet de saisir les éléments principaux de cette œuvre, de repérer les émotions présentes dans les textes étudiés et d'éclairer les choix didactiques de l'enseignante comme par exemple l'accent particulier mis sur le procédé du parallélisme qui va de pair avec la double temporalité.

Nous examinons ensuite la séquence d'enseignement de la pièce (2), sa structuration en phases puis en jeux didactiques, eux-mêmes décomposés jeux élémentaires avec à chaque fois les enjeux de savoir associés à chacune de ces étapes.

Nous présentons ensuite les jeux didactiques analysés (3) et leurs enjeux de savoir. Aussi, pour opérer cette analyse, nous procédons comme décrit dans la méthodologie au repérage des émotions par une analyse lexicale des différents éléments du corpus et une analyse des manifestations physiologiques en classe, émotions qui seront aussi prises en compte dans l'analyse didactique de ces jeux (4), ce qui nous mènera au bilan global des logiques d'action de E2 (5).

1. L'analyse de la pièce

Comme pour la pièce étudiée par E1, cette analyse se présente en deux parties : une sur les moments-clés de l'intrigue, l'autre sur les éléments du tragique. Ce repérage des temps forts de l'intrigue permet de contextualiser l'extrait étudié par E2. Ainsi il nous est plus aisé de saisir les enjeux de savoir tels que l'enseignante les a travaillés durant la séquence et durant le temps d'observation. Là encore, l'analyse des éléments du tragique, présents dans les extraits étudiés, permet d'évoquer les émotions éventuellement attendues lors des interactions en classe. La compréhension globale de la pièce est nécessaire pour comprendre les choix didactiques faits par l'enseignante : les savoirs en jeu dans ce temps d'observation mais aussi les choix didactiques et les activités mises en place pour permettre aux élèves de saisir les enjeux de savoir et de comprendre l'œuvre étudiée.

1.1 Présentation des enjeux de la pièce *Le bruit des os qui craquent* : les temps forts de l'intrigue

Cette analyse contextualise l'extrait étudié en classe, présente la double temporalité qui s'explique dans la mesure où la pièce se présente comme un texte à deux voix (celle des enfants qui racontent leur fuite et celle de l'infirmière qui raconte le séjour d'Elikia à l'hôpital) et met au jour les éléments du tragique repris dans les extraits étudiés. Ce registre du tragique rend perceptibles des émotions liées à ce qui est donné à lire (ou à voir dans le cas d'une représentation théâtrale).

1.1.1 Une intrigue liée à la biographie de l'auteur et à une rencontre

Le bruit des os qui craquent est une pièce écrite en 2008 par Suzanne Lebeau dans le cadre d'une création pour le théâtre québécois Le Carrousel fondé en 1975 par l'auteure et le metteur en scène Gervais Gaudreault, directeur de la compagnie. Ce sont des enfances abîmées qui intéressent les créateurs. Suzanne Lebeau, après avoir vu un documentaire sur les enfants-soldats, est allée à leur rencontre en République démocratique du Congo, elle y a passé six semaines aux côtés de deux jeunes adolescents ex enfants-soldats qui lui ont fait le récit de leur vie, c'est de cet échange que surgira *Le bruit des os qui craquent*. « *Je suis donc allée en République démocratique du Congo où j'ai rencontré Amisi et Yaoundé qui ont été enfants soldats de 12 à 17 ans. Je sais qu'ils ont tué, violé, pillé, incendié. Ils me l'ont raconté. Ils ont maintenant 20 ans. Ils sont humains, jeunes, forts, tendres, doués et... ils rêvent d'avenir... comme tous les jeunes de leur âge, avec un large trou dans leurs souvenirs d'enfance et la conviction qu'ils ne tiendront plus jamais une arme dans leurs mains [...]* » (Le bruit des os qui craquent, 2008, p. 93).

1.1.2 Résumé de la pièce

Dans *Le bruit des os qui craquent*, Joseph un jeune enfant de huit ans est enlevé par des rebelles qui veulent en faire un enfant soldat. Elikia, une jeune adolescente de 13 ans est dans le camp depuis trois ans ; touchée par la fragilité de Joseph, elle décide de s'échapper avec lui pour le ramener dans son village. Durant un peu plus de cinq semaines, ils marchent la nuit, se cachant le jour afin de ne pas être repris par les rebelles ou les militaires, jusqu'à Namba, le lieu de vie du jeune garçon. Cette fuite permettra aux enfants de se découvrir, de forger des liens d'affection intenses. Arrivés au village, ils sont

recueillis et soignés par Angelina, l'infirmière de l'hôpital. Joseph retournera chez lui, Elikia atteinte du sida meurt deux ans plus tard. Lors de son séjour à l'hôpital, elle rédige le récit de sa vie d'enfant-soldat. Angelina décide de porter ce récit devant une commission d'un tribunal et son interrogation est la suivante : « *comment faut-il les [ces enfants soldats] traiter, comme des victimes ou comme des bourreaux ?* » (*Le bruit des os qui craquent*, 2008, p.86).

La pièce se déroule sur deux temporalités : l'une, le passé qui narre l'errance des enfants et le présent celui d'Angelina, l'infirmière qui a les accueillis et soignés et qui a décidé de témoigner devant un tribunal.

1.1.3 Le mouvement de la pièce

Scène 1 : arrivée de Joseph dans le camp des enfants soldats et fuite d'Elikia qui emmène Joseph pour le sauver.

Scènes 2 à 7 : fuite dans la forêt : marche toutes les nuits durant environ un mois, les enfants se terrent le jour afin de ne pas être repérés. Ils souffrent de faim, de soif et d'épuisement.

Scène 8 : l'arrivée dans la palmeraie jouxtant le village de Joseph, le jeune garçon est sauvé mais reste le devenir d'Elikia, enfant soldat qui a tué, quel avenir lui sera réservé ? (C'est la scène étudiée lors de l'observation en classe)

Scènes 9 et 10 : séjour à l'hôpital, Joseph retourne chez lui et va à l'école. Tous les soirs il passe un moment avec Elikia qui meurt 2 ans plus tard. Durant son séjour, elle rédige son histoire sur un cahier et s'occupe des autres enfants victimes de la guerre qui sont dans cet hôpital.

En parallèle de ces scènes sont relatées 10 comparutions de l'infirmière Angelina devant un tribunal de guerre.

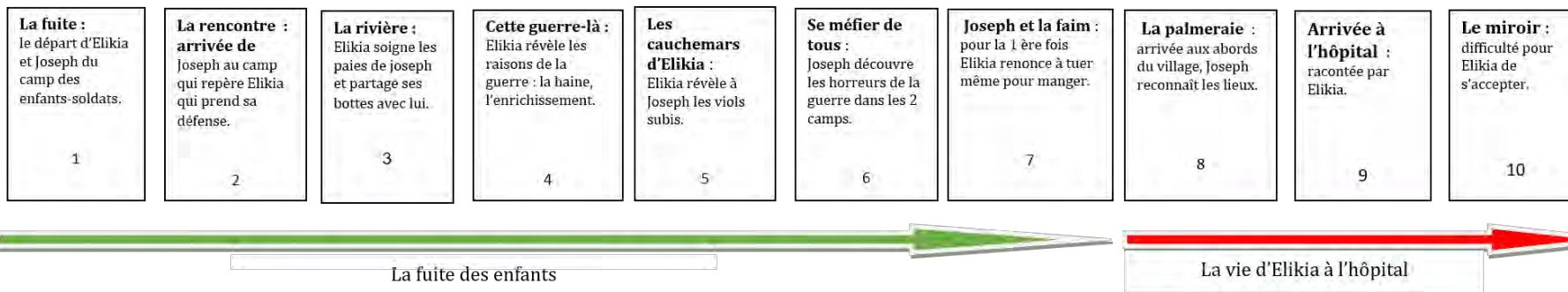
Comparutions 1 et 2 : Présentation du personnage, de son métier et des raisons de sa décision de témoigner devant un tribunal.

Comparutions 3 à 7 : récits des sévices infligés à Elikia, plus largement aux enfants-soldats et des traumatismes associés.

Comparutions 8 à 10 : La découverte qu'Elikia est atteinte du Sida, récit de ses deux années passées à l'hôpital jusqu'à sa mort.

Après la dernière comparution : décision d'Angelina de conserver le cahier suite à la fin de non-recevoir du tribunal qui ne prend pas en compte les propos d'enfants.

Récit par Joseph et Elikia de leur fuite du camp des enfants-soldats



Comparution de l'infirmière qui a soigné Elikia ; récit de l'hospitalisation et lecture d'extraits des carnets laissés par l'adolescente

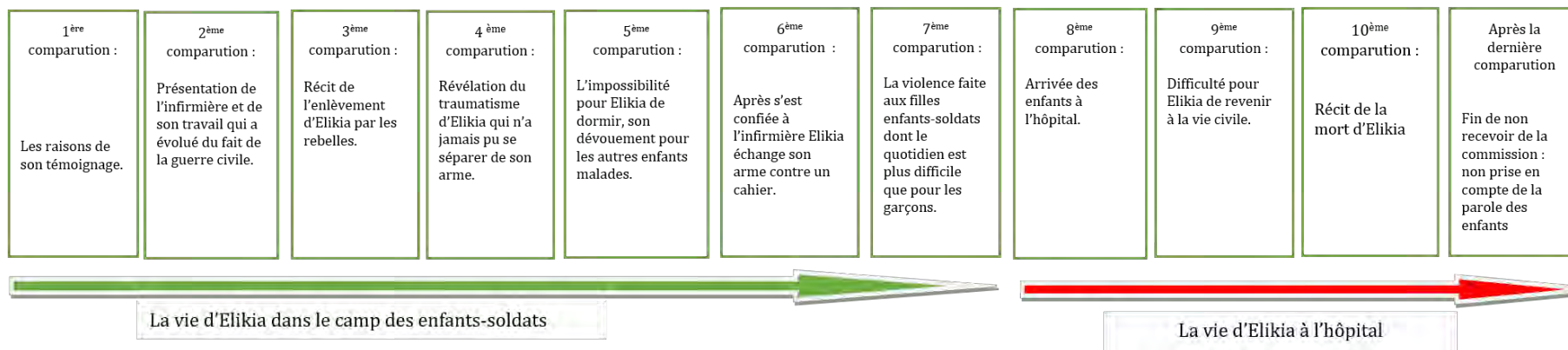


Figure 27 : les mouvements de l'intrigue dans la double temporalité de la pièce Le bruit des os qui craquent.

Dans *Le bruit des os qui craquent*, dix scènes relatent la fuite des enfants du camp des enfants soldats jusqu'au village de Joseph, ce périple met en lumière, par les échanges, leurs conditions de vie. Elles alternent avec dix comparutions (*Figure 27*) faites devant un tribunal par l'infirmière qui recueille les enfants à leur arrivée au village. Ces comparutions permettent à la fois la lecture du cahier qu'Elikia a écrit avant sa mort pour raconter ce qu'elle a vécu mais aussi les commentaires de l'infirmière à l'attention des juges. Parce qu'elles sont liées aux scènes, elles les complètent par des commentaires faits par une adulte en contact avec les réalités décrites par le personnage d'Elikia. Elles tiennent lieu d'une parole qui se fait sous serment (parce qu'elles sont dites dans un tribunal) et renforcent l'illusion de la véracité mais aussi la force de ce qui est dit.

1.1.4 Une écriture particulière : parole directe et parole récit

Dans la pièce de S Lebeau, la parole récit est utilisée pour raconter ce qui est le plus violent, le plus inacceptable. Elle est une parole distanciée qui se fait réflexion sur les événements racontés. Les comparutions appartiennent au présent des événements de la pièce, alors que les scènes de la fuite des enfants font référence au passé.

La parole directe (en gras dans le texte de la pièce) permet de vivre l'action telle qu'elle s'est passée, elle est surtout la parole qui va permettre de voir l'évolution de la relation entre les deux enfants durant leur fuite et pendant l'hospitalisation d'Elikia.

L'alternance parole – récit et parole directe favorise le recoupement des différents événements vécus et / ou relatés.

1.2 Les éléments du tragique dans la pièce *Le bruit des os qui craquent*

Cette pièce s'inscrit dans le registre tragique ; comme pour E1, pour E2 l'enjeu de la séquence est : l'écriture dramatique du destin d'un personnage comme un élément du tragique contemporain. Nous examinons en suivant les emprunts à la tragédie.

1.2.1 Le nœud dramatique de la pièce et les péripéties

Dans *Le bruit des os qui craquent* le nœud de l'intrigue est la fuite du camp des rebelles pour revenir au village de Joseph. Chaque chapitre est un élément de tension, il est le récit des dangers de cette fuite. L'arrivée au village est un autre élément de tension pour le personnage d'Elikia dont on pressent depuis le début qu'elle est condamnée.

E2 choisit d'étudier cette scène qui est à l'intersection de ces deux temps de vie pour Elikia, elle a réussi à ramener Joseph chez lui puisqu'ils sont dans l'oasis qui jouxte son lieu de vie. Par cette action, elle sauve Joseph mais se condamne car elle a participé à des actes de guerre. Le projet de l'auteure est à la fois de faire connaître un fait réel, une situation qui est celle de nombreux pays en guerre, d'interroger la frontière entre victime et bourreau, de questionner le sort des enfants soldats repentis et en même temps apporter l'espoir d'une résilience pour les personnes confrontées à ces situations, ce qui nous renvoie à la fonction cathartique de la tragédie. On voit d'ailleurs que les deux auteurs choisis par les enseignantes observées ont des conceptions très proches, quant à la fonction des œuvres théâtrales. Ils ont, tous les deux, choisi de faire du théâtre une tribune dans la cité, un tremplin aux débats, à l'engagement.

1.2.2 Les spécificités de la tragédie dans cette pièce de théâtre contemporain

Le principe des unités de lieu, temps et d'intrigue

Dans *Le bruit des os qui craquent*, l'intrigue est le retour des enfants vers le village de Joseph. Cette longue marche (de cinq semaines) est l'occasion d'aborder l'insécurité dans certains pays d'Afrique et la vie des enfants-soldats, suivra le long séjour (de deux ans) à l'hôpital pour Elikia.

L'organisation du drame c'est-à-dire la dramaturgie de la pièce associe présent et passé qui sont doublés de deux lieux : la forêt et un hôpital de village en Afrique. Les unités de temps et de lieu ne sont donc pas respectées.

Le respect des bienséances

Nous trouvons dans cette pièce une caractéristique de la tragédie : les actions sanglantes ne sont pas représentées mais relatées par un témoin. Ainsi Suzanne Lebeau fait raconter par Elkia, par Joseph et l'infirmière les scènes de viol et les meurtres, comme en témoigne l'extrait suivant : « *il y avait un rebelle plus petit que moi. Il est tombé. Quand il a essayé de se mettre à genoux, son pantalon était trop grand. Il n'avait pas d'arme, seulement un gros bidon d'eau. Il a fait un geste brusque pour retenir le bidon... Un des soldats lui a crié de ne pas bouger. Il était trop tard... Un autre avait déjà tiré. Les soldats ont ramassé le bidon vide et ont laissé le petit rebelle perdre son sang dans la terre sous le soleil* » (Lebeau, 2008, p. 56-57).

Les personnages et le registre de langue

Suzanne Lebeau a, elle aussi, fait le choix de personnages ordinaires, et leur langue est celle de leur milieu social et de leur âge. Son théâtre s'adresse essentiellement à des enfants (et adolescents), c'est un choix de l'auteure de rendre accessible ce qui est dit en empruntant un langage adapté au public visé.

Le registre tragique dans le théâtre contemporain

Le registre tragique est présent dans cette pièce. Le sort de ces enfants est scellé par le contexte de guerre civile de leur pays. Elikia n'a pas choisi de devenir enfant-soldat, elle y a été contrainte par les circonstances. L'auteure utilise le procédé de la mimesis en relatant un conflit qui existe dans plusieurs pays et notamment en République démocratique du Congo. Le statut de ces personnages et leur évolution dans la pièce contribuent au registre tragique, nous le verrons dans la scène étudiée en classe.

2. L'enseignement et l'étude de la pièce

Nous présentons en suivant comment nous avons structuré l'enseignement de la pièce *Le bruit des os qui craquent*, travaillée par E2 ; plus précisément nous présentons la séquence, les phases et jeux didactiques jusqu'aux jeux élémentaires dont nous rappelons que nous les considérons comme les plus petites unités de temps auxquelles nous pouvons donner un sens didactique.

2.1 La séquence et son enjeu global

Le titre de la séquence pédagogique donné par E2 est : « *la tragédie contemporaine* » ; son objectif est d'aborder le registre tragique à travers des extraits d'œuvres de théâtre contemporaines.

L'enjeu global de savoir que nous repérons à cette échelle macroscopique est l'écriture dramaturgique du destin d'un personnage tragique.

En référence au chapitre 5 (4.1) le schéma qui suit (Figure 28) représente le découpage au niveau macroscopique et l'enjeu global de savoir associé.

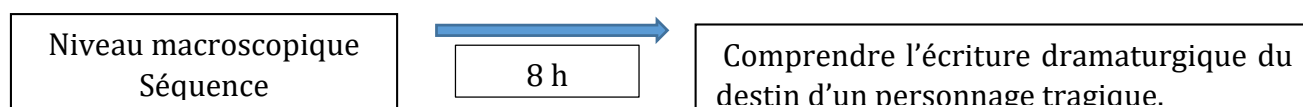


Figure 28 : l'échelle macroscopique de la séquence de E2 et son enjeu global de savoir

2.2 Les phases didactiques et leur enjeu principal ; les phases observées et les scènes correspondantes de la pièce

La séquence proposée par E2 (étalée sur cinq séances d'une heure ou de deux heures, selon les semaines) se découpe en plusieurs phases qui peuvent se dérouler en continuité, ou par parties pour être reprises et complétées au cours du temps, ou encore être imbriquées, selon les enjeux de savoir principaux qu'elles portent. Nous avons listé ces phases dont il est difficile de mentionner systématiquement la durée puisque les sept heures n'ont pas été intégralement filmées. Nous présentons l'ensemble dans la figure suivante (Figure 29 : découpage de la séquence en phases didactiques, en bleu ce qui a été observé et qui sera analysé.

Ce schéma est à considérer comme un récapitulatif et non une chronologie des phases identifiées par notre analyse.)

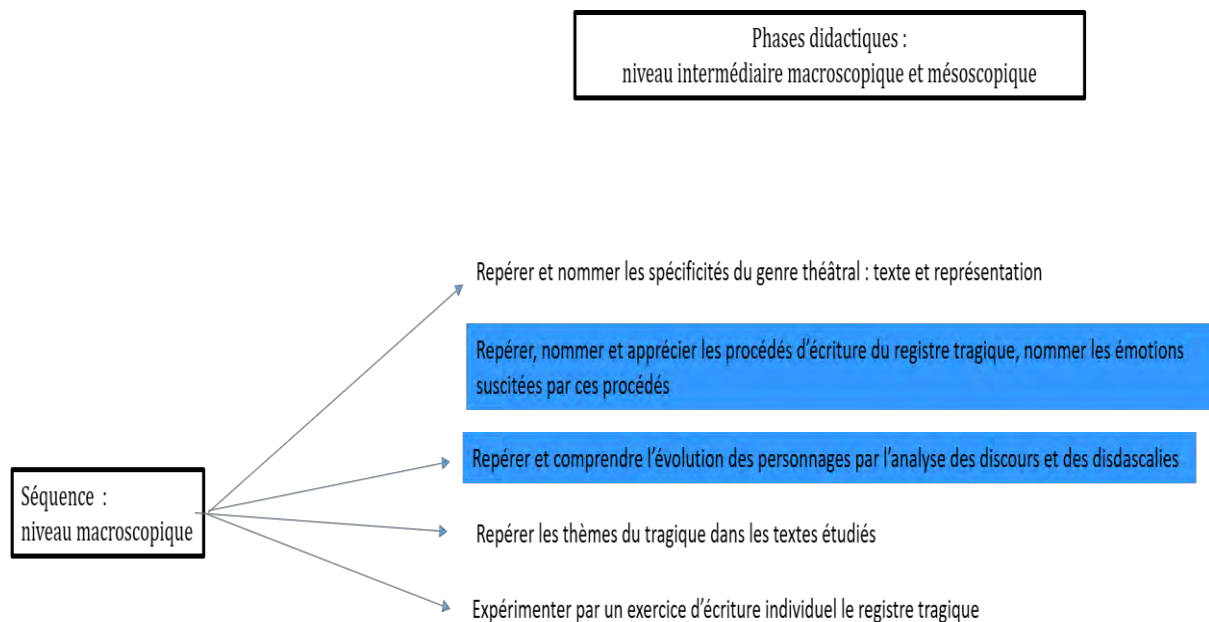


Figure 29 : découpage de la séquence en phases didactiques, en bleu ce qui a été observé et qui sera analysé. Ce schéma est à considérer comme un récapitulatif et non une chronologie des phases identifiées par notre analyse.

Durant le cours observé de 52 minutes, par rapport à l'enjeu global, nous repérons deux phases didactiques (en bleu sur la Figure 29) avec deux enjeux principaux de savoir associés (menés de manière imbriquée par l'enseignante) et leur durée.

La phase didactique 1 correspond à l'enjeu principal de savoir : repérer, nommer et apprécier les procédés d'écriture du registre tragique, nommer les émotions suscitées par ces procédés. La phase didactique 2 correspond à l'enjeu principal de savoir : repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies.

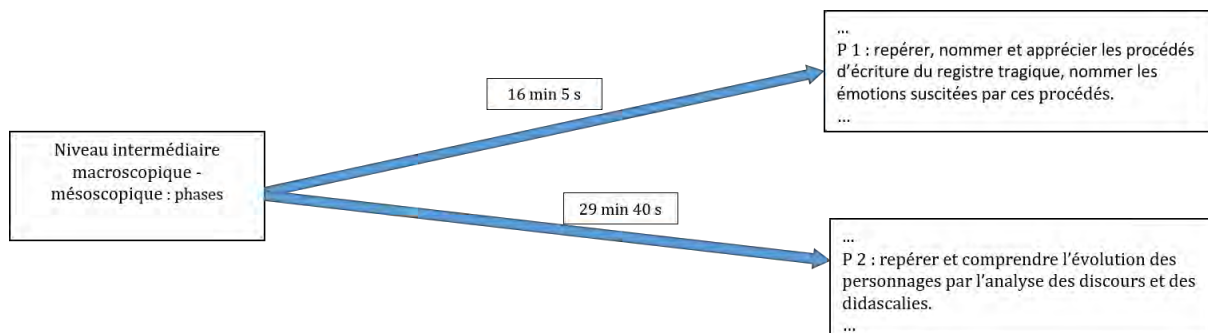


Figure 30 : présentation des deux phases didactiques travaillées durant le temps d'observation

Ces deux phases didactiques sont travaillées en alternance comme indiqué dans la figure suivante (Figure 31).

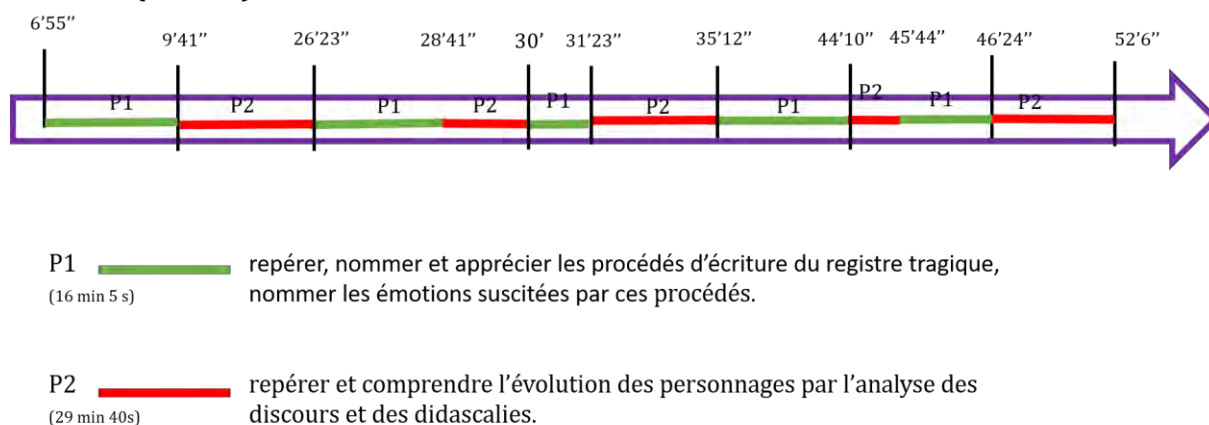


Figure 31 : l'échelle intermédiaire entre les échelles macroscopique et mésoscopique des différentes phases didactiques et l'alternance des enjeux principaux de savoir

2.3 La structuration des phases en jeux didactiques.

Lors du temps de cours observé, nous avons distingué, au niveau mésoscopique, des jeux didactiques et leurs enjeux locaux de savoirs. Certains jeux didactiques appartiennent à l'une des phases tandis que dans d'autres, les enjeux locaux des 2 phases se trouvent associés. Ceci est compréhensible dans la mesure où des procédés du registre tragique éclairent un personnage et en montrent son évolution. Pour la phase didactique 1, nous avons deux jeux didactiques complets (J 1 et J7) et deux en partie (J5 et J8) ; pour la phase didactique 2, nous avons 4 jeux didactiques complets (J2, J3, J4 et J9) et un jeu partiel (J6). Nous présentons cette structuration en suivant (Figure 32) avec les enjeux de savoirs associés suivants et leur découpage temporel.

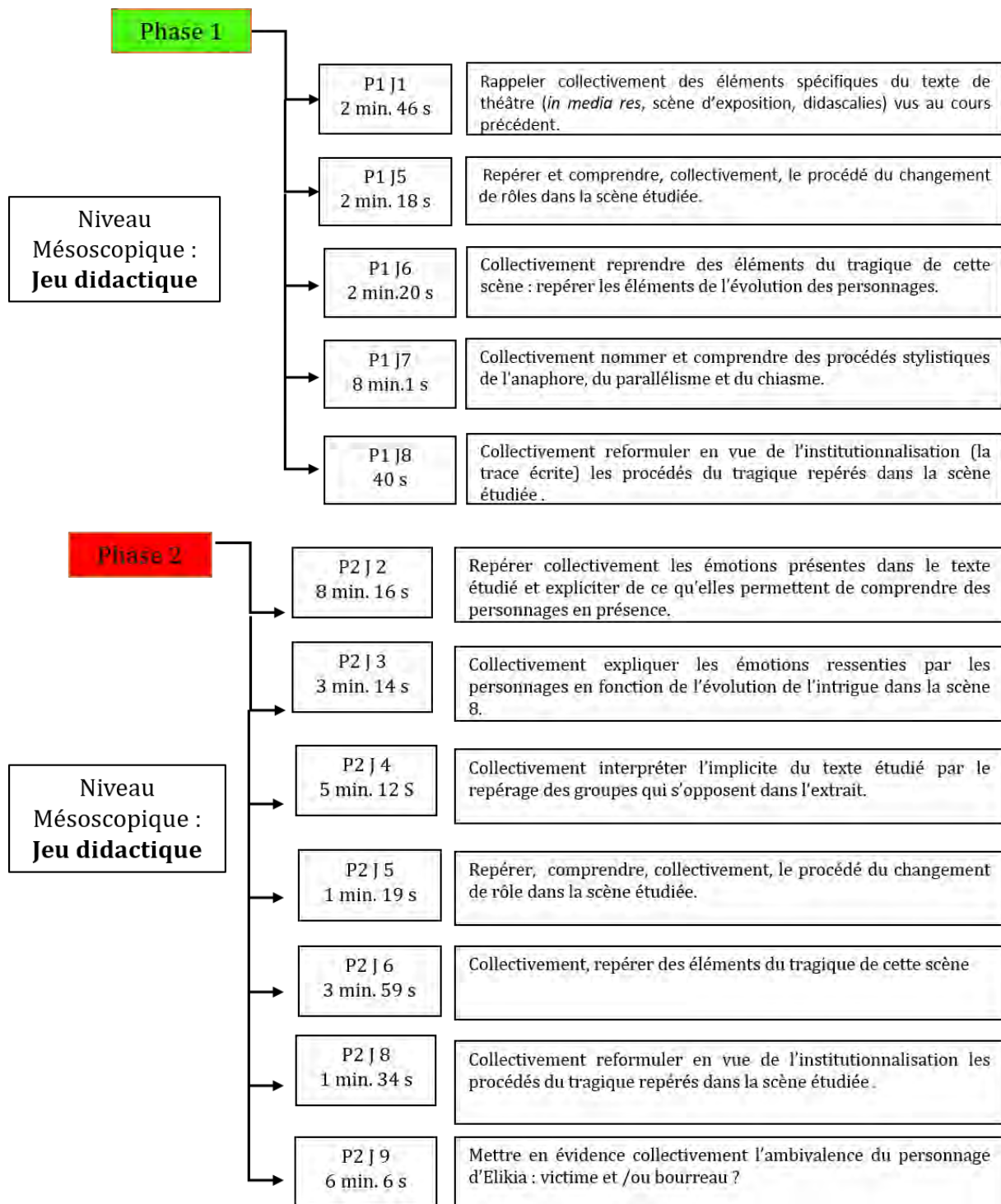


Figure 32 : les phases didactiques observées, les jeux didactiques associés (entièrement ou pour partie) à chacune de ces phases et les enjeux locaux de savoir. La numérotation des jeux didactiques (J1, J2, etc.) permet de resituer le déroulement chronologique des pratiques observées.

La figure suivante permet de visualiser les jeux didactiques et les phases didactiques auxquelles ils appartiennent.

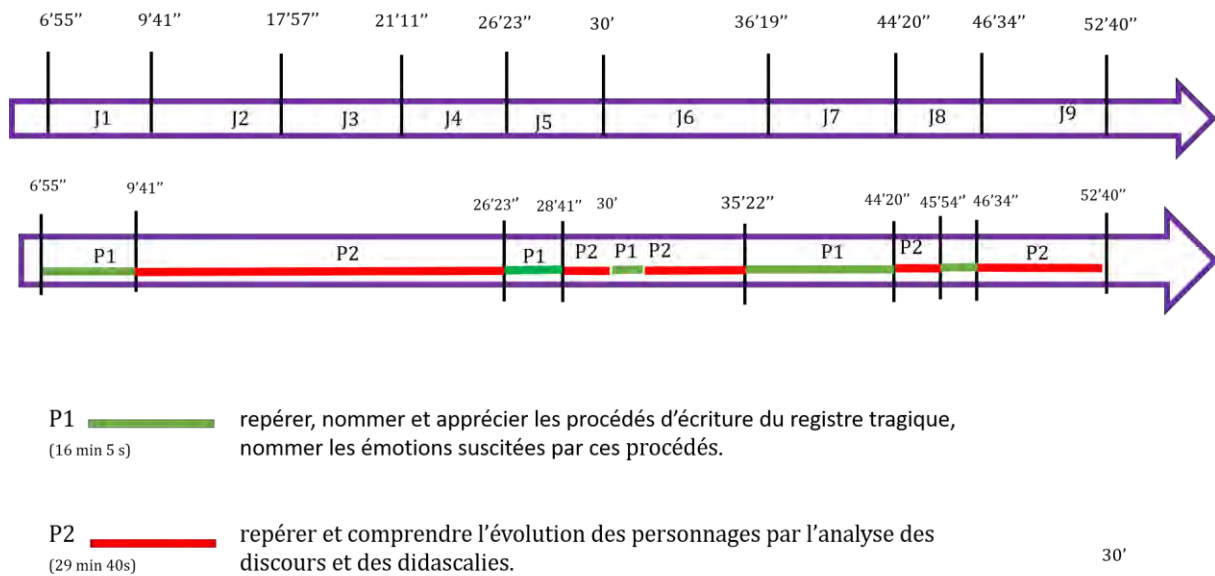


Figure 33 : le positionnement des jeux didactiques dans les phases didactiques

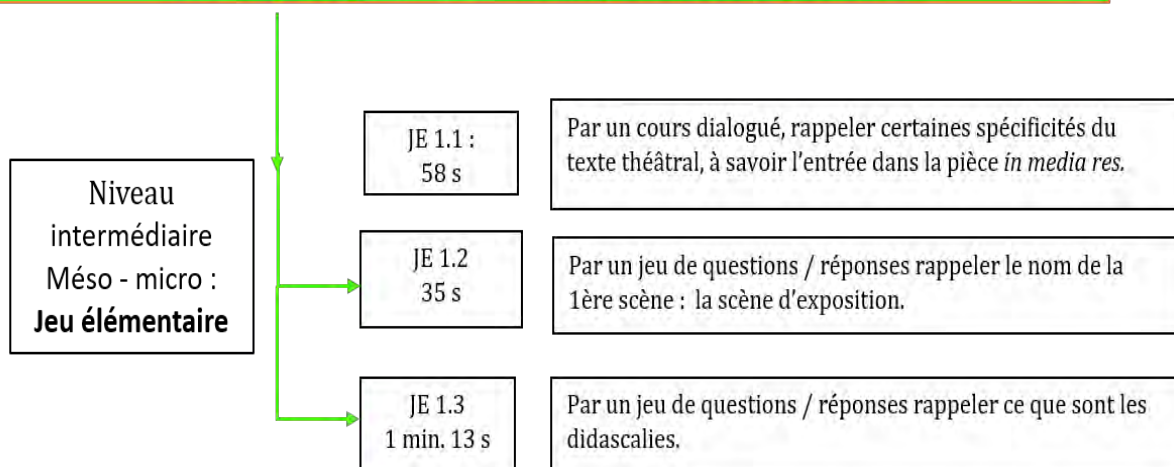
Ce schéma met en lumière l'imbrication des phases didactiques, à plusieurs reprises, dans un même jeu.

3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions

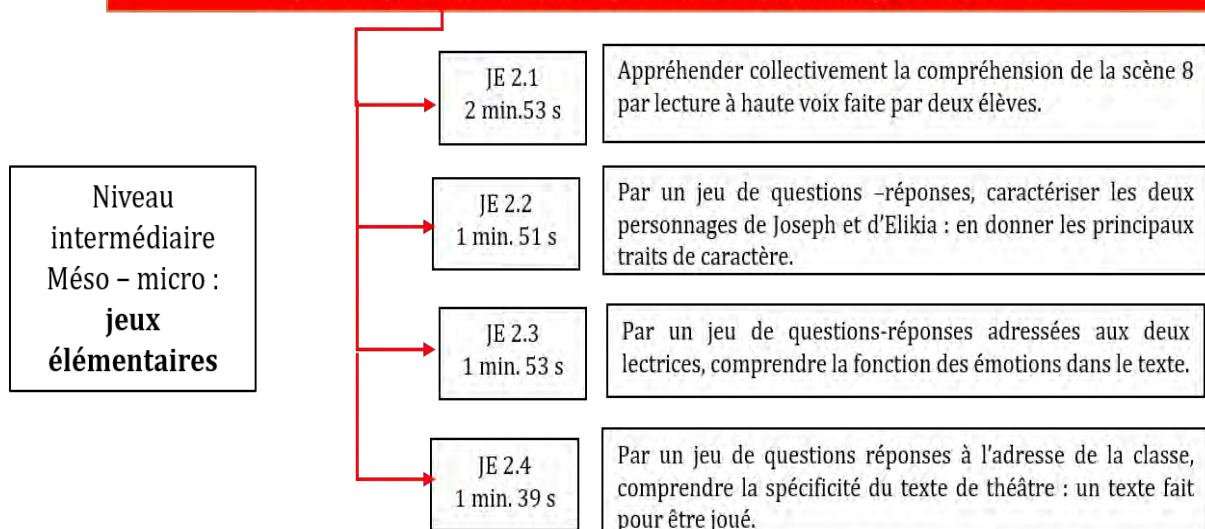
3.1 La structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires

Comme pour la structuration de l'enseignement de E1, (chapitre 6- [3.1](#)) nous allons décrire la structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires à l'échelle intermédiaire mésoscopique-microscopique.

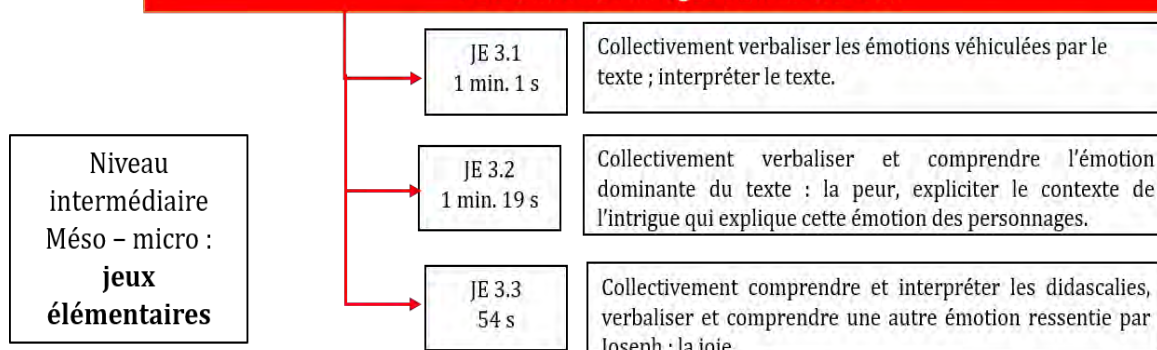
P1J1 : rappeler collectivement des éléments spécifiques du texte de théâtre (*in media res*, scène d'exposition, didascalies) vus au cours précédent.



P2J2 : repérer collectivement les émotions présentes dans le texte étudié et expliciter de ce qu'elles permettent de comprendre des personnages en présence.



P2J3 : collectivement expliquer les émotions ressenties par les personnages en fonction de l'évolution de l'intrigue dans la scène 8.



P2J4 : collectivement interpréter l'implicite du texte étudié par le repérage des groupes qui s'opposent dans l'extrait

Niveau intermédiaire Méso - micro : jeux élémentaires	JE 4.1 3 min. 54 s	Collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville).
	JE 4.2 1 min. 18 s	Collectivement nommer les deux groupes qui s'opposent : l'armée et les rebelles et comprendre les dangers qu'ils représentent pour les deux enfants.

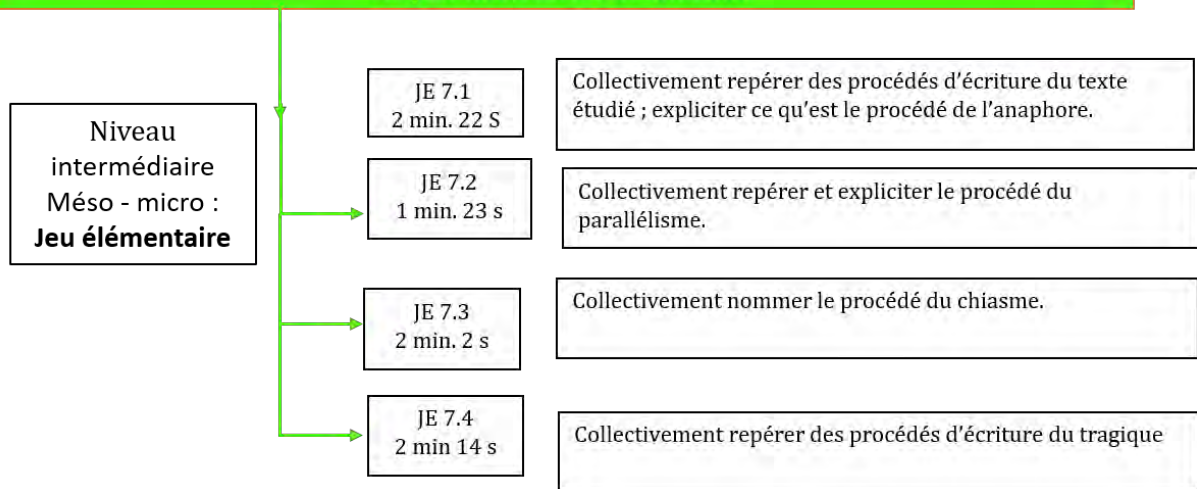
P1J5 : repérer et comprendre, collectivement, le procédé du changement de rôles dans la scène étudiée.

Niveau intermédiaire Méso - micro : jeux élémentaires	JE 5.1 1 min. 6 s	Par un jeu de questions-réponses, repérage du changement de rôle qui s'opère entre Joseph et Elikia.
	JE 5.2 1 min. 12 s	Collectivement repérer comment et où s'opère le changement de rôle.
	JE 5.3 1 min. 19 s	Collectivement, repérer l'évolution du personnage de Joseph qui explique le procédé du changement de rôle.

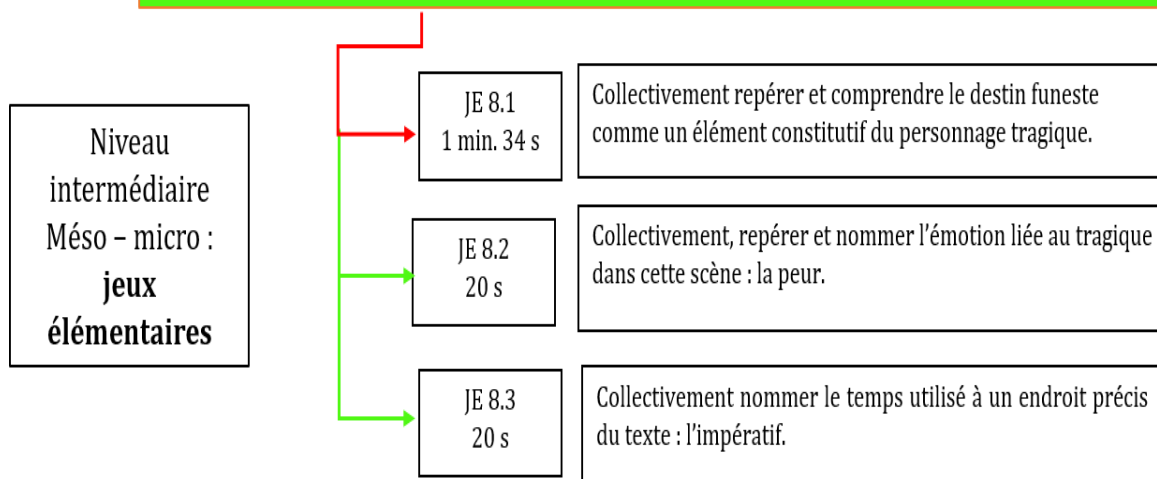
P2J6: collectivement reprendre des éléments du tragique de cette scène : repérer les éléments de l'évolution des personnages

Niveau intermédiaire Méso - micro	JE 6.1 1 min. 23 s	Par l'enseignante, transmettre des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets.
	JE 6.2 1 min. 12 s	Collectivement comprendre ce qui fait le tragique de cette scène.
	JE 6.3 1 min. 28 s	Collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture.
	JE 6.4 1 min. 19 s	Collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte.
	JE 6.5 57 s	Collectivement être capable de resituer le procédé du changement de rôle.

P1J7 : Collectivement, repérer et comprendre les procédés stylistiques de l'anaphore, du parallélisme et du chiasme.



P1J8 : collectivement reformuler en vue de l'institutionnalisation (la trace écrite) les procédés du tragique repérés dans la scène étudiée.



P2J9 : mettre en évidence par un cours dialogué l'ambivalence du personnage d'Elikia : victime et /ou bourreau ?

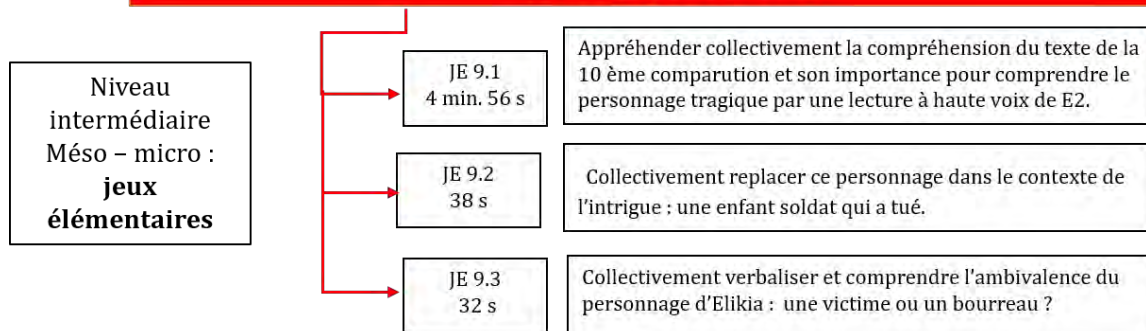


Figure 34 : découpage des jeux didactiques du moment observé dans la classe de E 2 en jeux élémentaires, avec leur durée et leur enjeu local de savoir. Les couleurs renvoient aux phases didactiques correspondantes.

3.2 Identification des émotions dans les jeux élémentaires

Comme effectué pour E1, nous faisons l'analyse lexicale laquelle porte sur un extrait de la pièce *Le bruit des os qui craquent* et plus précisément un extrait de la scène 8 (3.2.1) puis sur les interactions enseignante – élèves durant le temps d'observation (3.2.2) et sur les entretiens (3.2.3). Nous nous attachons ensuite, en plus de l'analyse lexicale, à décrire, à partir des comportements, les émotions en classe, repérées à l'aide de la vidéo (3.2.4) et des indicateurs empruntés à Darwin, James et Damasio. L'utilisation de ces deux niveaux d'identification des émotions servira l'analyse des jeux des différents jeux didactiques (3.2.5).

3.2.1 Identification, à partir de l'analyse lexicale, des émotions dans les textes lus et étudiés en classe

Identification des émotions dans les scènes étudiées

Dans cette pièce, tout comme l'a fait W. Mouawad, S. Lebeau a choisi de présenter des faits dont nous connaissons tous l'existence, elle a rencontré des personnes qui ont vécu cette situation et elle précise elle-même dans sa postface que le récit raconté s'inspire largement de cette rencontre. Là encore, parce qu'elle propose au lecteur/spectateur des personnages ou des situations des situations proches du réel, la mimesis et de la catharsis fonctionnent. L'analyse permettra d'identifier des émotions et de vérifier que cette pièce contemporaine relève bien du registre tragique classique.

Nous présentons dans le *Tableau 30* le résultat de l'analyse lexicale des émotions dans les scènes de théâtre étudiées en classe.

Nous listons dans les jeux élémentaires dans lesquels apparaissent des émotions identifiées lexicalement ainsi que les scènes correspondantes, puis nous indiquons le nombre de leurs occurrences. Nous opérons une distinction entre le texte des répliques (ou tirade) et le texte des didascalies lesquelles indiquent les gestes, attitudes et émotions tels que conçus par l'auteur.

Émotions (analyse lexicale des scènes de théâtre étudiées en classe)												
JE (Scènes étudiées)	Émotions	Occurrences										
	Primaires	Colère					Joie					
	Secondaires et combinées	Crainte		Rage	Vigilance	Étonnement	Remords	Désappointement		Optimisme	Amour	Confiance
	JE 2.1 (S.8) Texte des répliques		2		5	1	3			3	2	1
JE 2.1 (S.8) Texte des didascalies							1	2		2		
JE 9.1 (10 ^{ème} comparu.) Texte de la tirade			3				1	1				

Tableau 30: Les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe [4.3](#)

Le Tableau 31, quant à lui renseigne sur les émotions à partir des signes de ponctuation repérés dans les dialogues puisque dans les didascalies elles ne sont pas présentes.

Émotions (analyse lexicale de la ponctuation des scènes de théâtre étudiées en classe)								
JE (Scènes étudiées)	Émotions							
	Primaires	tristesse		Colère		Joie		
	Secondaires et combinées		Crainte		Rage	Étonnement		Optimisme
	JE 2.1 (S.8) Texte des répliques			2		2	4	4
JE 9.1 (10 ^{ème} comparu.) Texte de la tirade		3		8				

Tableau 31 : les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de la ponctuation dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe [4.3](#)

Commentaires des résultats

Comme nous pouvons voir dans le Tableau 32, nous avons la présence d'émotions (repérées dans le lexique et la ponctuation) dans les extraits étudiés par E 2.

Émotions (analyse lexicale et de la ponctuation des scènes de théâtre étudiées en classe)													
JE (Scènes étudiées)	Émotions	Occurrences											
	Primaires	Tristesse			Colère				Joie				
	Secondaires et combinées		Crainte		Rage	Vigilance	Étonnement	Remords	Désap.		Optimisme	Amour	Confiance
	JE 2.1 (S.8) Texte des répliques		4		7	1	7		1	9	7	3	3
JE 9.1 (10 ^{ème} comparu.) Texte de la tirade		3	2	11				1	1				
Total		3	6	11	7	1	7	1	2	9	7	3	3

Tableau 32 : les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation et de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe 4.3

Les émotions présentes dans les scènes étudiées extraites de la pièce *Le bruit des os qui craquent* qui ont été les supports mobilisés par E2 pendant le temps d'observation sont, par ordre décroissant d'importance : la colère (11 occurrences) ; la joie (9 occurrences) ; la tristesse (8 occurrences) ; la rage, l'étonnement, l'optimisme (7 occurrences chacune) ; la crainte (6 occurrences) ; l'amour, la confiance, (3 occurrences chacune) ; le désappointement (2 occurrences) ; la vigilance et le remords (1 occurrence chacune).

Bien sûr, que la colère, la rage, la crainte soient présentes dans un texte tragique n'a rien de surprenant. Ces émotions vont de pair avec la violence du contexte : des enfants maltraités et conditionnés pour devenir des machines à tuer. La réalité est terrible et l'auteure a voulu la retranscrire comme telle : dans sa thèse (écrite après *Le bruit des os qui craquent*) intitulée : *écrire pour jeunes publics, de la responsabilité de dire le monde à la liberté partagée de voir le monde*, elle affirme : « l'auteur qui choisit de s'adresser aux jeunes publics a-t-il le droit d'interroger le quotidien dans tous les aspects de la vie de l'enfant ? Dans la coercition, réalité quotidienne de la vie de l'enfant, dans le cruel, le banal, le trivial, l'obscène, le douloureux, dans les abus de toutes sortes dont les enfants sont témoins et qui peuvent même les atteindre ? » (2018, p. 42). Les émotions telles que la

colère, la crainte, la rage sont autant de réactions face à une situation insupportable. Dans sa thèse, l'auteure ajoute : « *j'écris pour répondre aux questions que je me pose sur le monde dans lequel on vit et pour moi, l'indignation demeure un très puissant déclencheur d'écriture... Étrangement, quand je n'ai plus de mots pour dire, pour crier, je trouve les mots pour raconter, et c'est alors que la fiction prend un tel pouvoir* » (2018, p. 150). Nous pourrions presque dire que le récit remplace ici un cri de colère, de rage.

Plus étonnantes sont les émotions telles que la joie, l'optimisme ; néanmoins, l'épigraphe concernant Boris Cyrulnik explicite une des visées de cette pièce. Certes, il s'agit de raconter, mais en même temps, de poser la question d'un espoir, d'une résilience peut-être possible pour certains et c'est ce qui explicite la fonction de la parole directe qui fonctionne alors comme une catharsis avec l'espoir d'une autre vie pour quelques-uns. Le sacrifice d'Elikia n'est pas vain, la jeune fille a trouvé un ami, elle a troqué la kalachnikov contre un cahier et surtout elle a sauvé Joseph. Ces deux personnages sont liés par ce road-movie angoissant mais dont ils sortent, ce qui explique des émotions telles que l'amour et l'optimisme. La joie du petit garçon qui retrouve son village irradie des pages pourtant sombres de l'histoire de l'humanité. Restent bien sûr la crainte et la vigilance liées au contexte de guerre puis le remords, la tristesse, le désappointement des témoins impuissants. Les émotions présentes dans la pièce sont dans le projet d'écriture de S. Lebeau, en effet, elle le confirme en précisant « *l'émotion envahissante est parfois bonne pour une prise de conscience. Nos enfants sont tellement « enouatés* » » (2018, p. 156).

Nous nous proposons en suivant de voir si les émotions présentes dans les textes sont manifestées lors des interactions en classe. Nous opérerons une distinction entre les mots qui sont dans la scène et qui sont discutés, et donc répétés en classe et les mots qui traduisent, formulent, trahissent des émotions vécues. Seuls ces derniers feront l'objet d'une analyse.

3.2.2 Identification et analyse des émotions dans les interactions enseignante E2 et élèves²²

Identification des émotions présentes dans les interactions en classe

Le tableau ci-dessous (*Tableau 33*) recense dans chaque jeu élémentaire les émotions exprimées lors des interactions en classe à partir de leurs transcriptions. Nous avons

²² Comme indiqué p 24, nous rappelons qu'il s'agit des interactions transcrites élèves –enseignante en classe

repris la même méthode que pour E1 au chapitre précédent ([3.2.2](#) et [annexe 1.4](#)).

Jeux élémentaires	Vocabulaire signifiant les émotions et leurs occurrences	
	E2	Elèves
JE 2.2		Triste (1)
JE 2.4	Tristesse (2)	Tristesse (1)
JE 3.1	Peur (4) → reprise d'un mot d'élève ; tristesse (1)	Peur (2) ; tristesse (1)
JE 3.2	Peur (5)	
JE 3.3	Tristesse (2) ; peur (1) ; sérénité (2)	joie (2)
JE 5.3	Terreur (1) → reprise des 2 mots de 2 élèves ; peur (1) → reprise d'un mot d'élève	Terreur (2) ;
JE 6.2	Crainte (1)	Crainte (1)
JE 6.3	Peur (2) ; chagrin (2)	Peur (2) ; Crainte (3) ; chagrin (1)
JE 6.4	Peur (1) ; crainte (1) → reprise d'un mot d'élève	Crainte (2)
JE 8.2	Peur (1) → reprise d'un mot d'élève	Peur (1)

Tableau 33: repérage des JE (et des phases didactiques correspondantes) dans lesquels des émotions sont présentes dans la transcription des interactions en classe avec E1

Commentaires des résultats

Le premier constat est que l'émotion est verbalisée dans les jeux élémentaires appartenant essentiellement à la phase didactique 2, à savoir : repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies. Un seul jeu pour la phase didactique 1 qui elle, est plus ciblée sur le repérage et l'explication de procédés d'écriture.

La peur est l'émotion la plus présente (20 occurrences) ce qui s'explique par l'identification que peuvent avoir les élèves aux jeunes protagonistes qui s'enfuient et qui eux-mêmes ont peur. Cette explication explique également la terreur qui apparaît à 3 reprises. La crainte pour ces deux personnages durant leur périple mais aussi lors de la scène qui raconte la vie d'Elikia à l'hôpital explique la présence de cette émotion (7

occurrences). La tristesse (7 occurrences) et le chagrin (3 occurrences) lorsqu'elles sont verbalisées renvoient au devenir des deux enfants : vont-ils être séparés ? Elikia va-t-elle mourir ? Nous savons que la pièce se voulait aussi une ouverture sur une possible résilience, sur un futur plus heureux, les émotions de joie (2 occurrences) et de sérénité (2 occurrences) sont également présentes.

Ces premières remarques mériteront d'être complétées par l'analyse des émotions en lien avec le savoir en jeu lors de l'étude plus précise des jeux didactiques. Là encore, il nous faudra bien différencier si l'analyse lexicale renvoie bien à une émotion personnelle de l'élève, de l'enseignante, ou si ce sont des reprises de termes des scènes travaillées, si elles sont des explications données à un passage, à un personnage sans pour autant être ressenties par l'élève (ou l'enseignante) ou s'il s'agit d'une émotion verbalisée par E2 ou par un élève et uniquement répétée.

3.2.3 Identification et analyse lexicale des entretiens de E2 et des élèves

Identification des émotions dans les divers entretiens avec E2 et les élèves

Le *Tableau 34* reprend les émotions dont l'enseignante et les élèves font état à partir du questionnement du chercheur. Ce tableau nous permet de mieux saisir ce qui s'est produit (réactions des élèves, de l'enseignante) dans les interactions en classe. Il peut être éclairant de confronter ce que les élèves expriment en termes d'émotions suite à l'enseignement des textes littéraires travaillés en classe avec ce qui a été observé en classe (ou parfois ce qui n'a pas été observé et qui se découvre durant ces entretiens). On pourra peut-être voir si les émotions verbalisées sont des reprises d'émotions présentes dans les textes, des reprises d'éléments de langage de l'enseignante ou d'une élève ou s'il s'agit d'émotions manifestées par la compréhension du texte ou par l'identification à un personnage, à une situation.

Émotions		E2		Élèves
		Entretien ante séance	Entretien post séance	Entretien post séance
Primaires	Secondaires et combinées	Occurrences		
Peur			1	3
	Appréhension	1		
	Rage	2		
	Contrariété	1		
	Crainte			3
Tristesse			3	4
Joie			6	
Amour				4

Tableau 34 : repérage des émotions présentes dans les analyses lexicales des entretiens de E 1 et des élèves

Commentaires des résultats

Nous reprenons les réponses à deux questions, une pour l'entretien ante, l'autre pour l'entretien post ([annexe 1.4](#)) concernant les émotions ressenties.

Lors de l'entretien *ante* séance, l'enseignante exprime qu'à la lecture de l'œuvre elle a ressenti de la rage face à la violence et elle explique cette émotion : « *le fait que ce soient des personnages enfants* » puis elle ajoute « *c'est l'écriture qui induit cela* ». Cette identification au personnage permet de comprendre l'appréhension et la peur qu'elle a ressenties lors de la lecture de l'œuvre.

Lors de l'entretien post séance, nous pouvons distinguer les émotions liées à ce qui s'est passé en classe. Par exemple, l'enseignante insiste sur sa joie suite au cours : « *Je suis contente globalement de la séance* » (elle le répète à 4 reprises), elle explicite en disant qu'elle a trouvé la classe volontaire, investie, « *la participation des élèves, oui cela me va très bien* », elle ajoute même « *j'ai hâte de réitérer avec mon autre classe de bac. pro* ».

Elle ira jusqu'à évoquer la joie de constater que la classe a compris les enjeux du texte : « *la satisfaction de voir qu'elles avaient compris ça. C'est un plaisir, une petite joie* ».

Ensuite, elle fait part d'émotions qui sont liées au texte, elle dit qu'elle a éprouvé de la tristesse lorsqu'elle écoutait les deux élèves lire le texte de la scène 8, « *j'ai eu des réactions*

émotionnelles à la première lecture des filles, je me suis laissée prendre par leur voix [...] de la tristesse, quelque chose de l'ordre du poids qui se pose par rapport au texte ».

Lors de l'entretien *post* séance avec les élèves les émotions ressenties peuvent s'expliquer par l'identification des élèves aux deux personnages : « *j'étais dedans, impliquée... C'était prenant* » (Julie), les autres élèves présentes à l'entretien acquiescent. Comme leur enseignante, (et comme les personnages) elles ont eu de la peur et de la crainte. Mais elles disent avoir été sensibles et avoir ressenti l'amour que chacun des personnages avait pour l'autre « *J'ai ressenti de la peur et de la crainte pour les deux personnages et en même temps il y avait cet amour [...]; on sentait qu'il y avait de l'amour entre ces deux personnages* » (Anaïs).

3.2.4 Identification des émotions par le repérage des manifestations physiologiques lors des interactions en classe

Identification des manifestations physiologiques des émotions lors des interactions en classe

Un visionnage minutieux de la vidéo du cours observé nous a permis de mettre au jour des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotion, lesquelles peuvent être de plusieurs ordres. D'abord, suite à des activités directement liées au texte (Figure 35), comme en témoignent les deux premières captures d'écran ci-dessous.



Figure 35 : deux extraits de captations des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotions lors des interactions en classe. Rires de plusieurs élèves et applaudissements après la lecture de l'extrait par 2 élèves (photos de gauche) et sourire d'une élève ayant répondu à E2 puis de E2 après une réponse caractérisant un des personnages de l'extrait (photos de droite). Les autorisations de publication ont été demandées aux élèves.

Parfois les manifestations d'émotions peuvent être à la marge de ce qui est travaillé mais elles sont l'occasion d'une reprise de l'enseignante (Figure 36), l'entretien avec l'enseignante a permis d'en comprendre le motif (extra-scolaire).



Figure 36 : un extrait de captation d'un fou rire concernant deux élèves (une contre la fenêtre, l'autre, un rang derrière, avec un pullover bleu). Nous avons l'autorisation pour cette image.

Les diverses manifestations sont indiquées dans le tableau suivant :

Jeux élémentaires	Temporalité Tour de parole	Émotions	
		Primaires	Secondaires et combinées
JE 2.2	12 min. 32 S (à la fin du tour de parole 25)	Joie	
JE 2.2	12 min. 52 s 27	joie	
JE2.2	14 min 11 s 46-47		Sérénité
JE 3.2	19 min. 54 s 92-93		Sérénité
JE 6.1	30 min. 48 s 166		Sérénité
JE 7.3	41 min. 38 s 262	Joie	
JE 9.1	48 min. 46 s 293		Gêne

Tableau 35: le repérage des émotions par les manifestations physiologiques présentes dans la vidéo des interactions en classe de E2 (annexe 1.4)

Commentaires des résultats

Les manifestations physiologiques repérées à la vidéo ne sont pas très nombreuses et elles sont toutes liées à la vie de la classe. Elles traduisent une ambiance de classe sereine voire joyeuse ce qui permet aux élèves d'oser facilement s'exprimer, quitte à se tromper. L'exemple d'une erreur de prononciation du procédé d'écriture attendu (chiasme) et le rire des camarades de classe traduit cet état d'esprit. De même, alors que l'enseignante aide les élèves afin qu'ils trouvent une réponse attendue (parce que le procédé du changement de rôle avait été travaillé lors des cours précédents), et que cette réponse sera finalement donnée par l'enseignante, les élèves rient. Ces manifestations témoignent d'une atmosphère de détente potentiellement favorable à l'avancée des savoirs. Nous soulignons que cette sérénité est également de mise entre les élèves qui s'encouragent, se congratulent après une lecture à haute voix réussie comme en témoigne la photo de gauche de la *Figure 35*.

Nous prenons donc en compte les manifestations physiologiques liées à l'avancée des savoirs, ce qui est le cas de toutes sauf celle du JE 91 dont l'explication révélée lors de l'entretien avec l'enseignante nous indique qu'il s'agit d'un rire de gêne parce qu'un passage de ce qui était lu renvoyait à une situation vécue par une élève.

3.2.5 Bilan des émotions dans les jeux élémentaires

Les deux tableaux suivants (*Tableau 36* et *Tableau 37*) récapitulent ces informations et pointent les jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont repérées. Ces derniers sont au nombre de 11 et sont surlignés en magenta dans ce tableau. Quant aux jeux surlignés en bleu, ce sont des JE dans lesquels l'enseignante lit les extraits étudiés en classe, ils nous sont bien sûr utiles pour comprendre ce qui se passe en classe, notamment en se référant aux émotions qu'ils véhiculent, leur analyse permettra de voir si les émotions repérées sont présentes lors des échanges en classe.

Jeux élémentaires	Total occurrences des émotions	Scènes de théâtre étudiées				Analyse lexicale des interactions en classe et occurrences				Manifestations physiologiques et occurrences	
		Analyse lexicale des émotions et occurrences		Ponctuation liée aux émotions et occurrences		E2		Élèves		Elèves	
		Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées	Primaires	2daires et combinées
P2-JE 2.1		Joie x 5	Crainte x 2 ; rage x 5 ; vigilance x 1 ; étonnement x 3 ; optimisme x 2 ; amour x 3 ; confiance x 1 ; désappoint. x 1	Joie x 4	Crainte x 2 ; rage x 2 ; étonnement x 4 ; optimisme x 5						
P2-JE 2.2							Tristesse x 1		Joie x 2	Sérénité x 1	
P2-JE 2.4						Tristesse x 2		Tristesse x 1			
P2-JE 3.1						Peur x 4 Tristesse x 1		Peur x 2 ; tristesse x 1			
P2-JE 3.2						Peur x 5				Sérénité x 1	
P2-JE 3.3						Tristesse x 2 ; peur x 1	Sérénité x 2	Joie x 2			
P2-JE 5.3						Peur x 1	Terreur x 1		Terreur x 2		
P1 JE 6.1											
P2-JE 6.2							Crainte x 1		Crainte x 1		
P2-JE 6.3						Peur x 2	Chagrin x 2	Peur x 2	Crainte x 3 ; chagrin x 1		
P2 JE 6.4						Peur x 1	Crainte x 1		Crainte x 2		
P1-JE 7.3										Joie X 1	
P1-JE 8.2						Peur x 1		Peur x 1			
P2JE 9.1		Colère x 5 ;	Remords x 1 ; désappoint. X 1	Tristesse x 3 ; colère x 8							Gêne x 1

Tableau 36 : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes. En bleu les lectures des extraits (en jaune les émotions primaires pour une meilleure lisibilité du tableau).

Nous remarquons (*Tableau 37*) que les 12 jeux élémentaires (hors lecture de textes) sont répartis de la façon suivante : 9 jeux élémentaires appartiennent à la phase 2 et 3 jeux élémentaires à la phase 1.

Jeu élémentaire	Phase didactique d'appartenance	Enjeu élémentaire de savoir	Emotion repérée dans les interactions E2 - élèves	
			Dans les échanges verbaux	Dans des manifestations physiologiques
JE 6.1	Repérer, nommer et apprécier les procédés d'écriture du registre tragique, nommer les émotions suscitées par ces procédés.	Par l'enseignante, transmettre des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets		Sérénité
JE 7.3		Collectivement repérer et expliciter le procédé du chiasme		Joie
JE 8.2		Collectivement, repérer et nommer l'émotion liée au tragique dans cette scène : la peur.	Peur	
JE 2.2	Repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies.	Collectivement, caractériser les deux personnages de Joseph et d'Elikia : en donner les principaux traits de caractère.	Tristesse	Joie ; sérénité
JE 2.4		Comprendre collectivement la spécificité du texte de théâtre : un texte fait pour être joué.	Tristesse	
JE 3.1		Collectivement, verbaliser les émotions véhiculées par le texte ; interpréter le texte.	Peur ; tristesse	
JE 3.2		Collectivement, verbaliser et comprendre l'émotion dominante du texte : la peur, expliciter le contexte de l'intrigue qui explique cette émotion des personnages.	Peur	Sérénité
JE 3.3		Collectivement comprendre et interpréter les didascalies, verbaliser et comprendre une autre émotion ressentie par Joseph : la joie.	Tristesse ; peur ; sérénité ; joie	
JE 5.3		collectivement, repérer l'évolution du personnage de Joseph et appréhender en quoi ce changement contribue au tragique de la pièce	Peur ; terreur	
JE 6.2		Collectivement, comprendre ce qui fait le tragique de cette scène	Crainte	
JE 6.3		Collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture	Peur ; chagrin ; crainte	
JE 6.4		Collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte	Peur ; crainte	

Tableau 37 : Jeux élémentaires avec présence des émotions, phase didactique à laquelle ils appartiennent, enjeu de savoir élémentaire travaillé.

Dans cinq des jeux élémentaires qui sont listés l'enseignante a volontairement utilisé l'émotion (dans ses questions) afin de permettre aux élèves de la verbaliser puis d'aller chercher dans le texte étudié des éléments d'interprétation (*Tableau 37* cf intitulé des JE 3.1 ; 3.2 ; 3.3 ; 6.4 et 8.2). Dans trois jeux élémentaires, c'est par le biais d'un personnage que l'émotion apparaît et qu'elle permet de comprendre son évolution dans cette scène pivot de l'œuvre puisque c'est le moment où les personnages changent de rôle : le dominé devient dominant (*Tableau 37*, cf intitulés des JE 6.3 ; 5.3 ; 2.2). Dans deux jeux élémentaires, les élèves sont amenés à verbaliser ce qui fait la spécificité du théâtre ou / et du registre tragique (*Tableau 37* cf intitulé des JE 2.4 ; 6.1 et 6.2). L'enjeu élémentaire de savoir du dernier jeu élémentaire à analyser est lié au repérage et à la compréhension d'un procédé d'écriture (*Tableau 37*, cf intitulé du JE 7.3).

Pour ce qui est des émotions dans ces jeux élémentaires nous retrouvons en majorité la peur dans six de ces JE, la tristesse dans quatre JE, ces deux émotions sont toujours en arrière-plan de la scène ce qui est lié au contexte dans lequel vivent les enfants, ce qui explique également la crainte dans trois JE. D'autres émotions apparaissent mais elles sont moins importantes en nombre.

Nous allons maintenant, comme nous l'avons fait pour E1, analyser un à un ces jeux élémentaires sur le plan didactique, en mobilisant aussi les émotions déjà identifiées avec des outils qui vont nous permettre d'examiner le rôle potentiel des émotions dans l'avancée des savoirs dans la classe.

4 Analyse des jeux didactiques

4.1 Analyse du J D P1-J1

4.1.1 *Éléments de contexte*

Afin de mieux comprendre les enjeux de savoir de la séance observée, nous reprenons ce que l'enseignante a abordé en amont pour la resituer dans la séquence pédagogique.

Dans les séances précédentes (non filmées), les élèves ont étudié un groupement de textes et de documents afin de définir ce qu'est le tragique dans le théâtre contemporain. L'ensemble de ce qui a été abordé durant les phases didactiques de la séquence a été schématisé (*Figure 33*). Dans la première séance, les élèves, à partir de l'étude de dessins

extraits de l'Histoire dessinée de Degaine, (2000) reproduits dans leur manuel scolaire²³, ont travaillé le théâtre, en tant qu'espace. Ils ont abordé la particularité de ce genre littéraire c'est à dire un texte écrit pour être lu et pour être joué. Dans la seconde séance, ils ont étudié la scène d'exposition de *Juste la fin du monde* de Jean-Luc Lagarce. Ils ont revu la fonction de la scène d'exposition, le nom de différentes répliques, le vocabulaire spécifique au théâtre (intrigue, dénouement, didascalies). Lors de la troisième séance, l'enseignante a proposé aux élèves un exercice de mise en voix qu'elle a intitulé : *les émotions au service du texte*. L'exercice a consisté pour les élèves à s'entraîner à la mise en voix seul ou binôme, en choisissant un texte parmi les 3 qui seront étudiés. Puis les élèves volontaires ont proposé une mise en voix. Un point a été fait sur les critères d'une lecture expressive.

Lors de la séance quatre, qui est le temps de cours observé, l'enseignante poursuit deux enjeux principaux de savoir :

- Repérer, nommer et apprécier les procédés d'écriture du registre tragique, nommer les émotions suscitées par ces procédés.
- Repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies.

Le cours peut être décomposé en 9 jeux didactiques que nous allons étudier en suivant.

4.1.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD1

Dans ce jeu didactique P1J1, ce qui est au cœur de l'enseignement est le rappel collectif des éléments spécifiques du texte de théâtre (*in media res*, scène d'exposition, didascalies) vus au cours précédent. Ce jeu didactique appartient à la phase 1 dont l'enjeu principal de savoir est repérer et de nommer les procédés d'écriture du tragique et de nommer les émotions suscitées par ces procédés. Il s'agit ici de rappeler collectivement du vocabulaire spécifique aux pièces de théâtre (*in media res*, scène d'exposition, didascalies) susceptible d'être mobilisé lors des analyses du texte qui vont suivre et dont le référentiel de la classe exige la maîtrise. Précisons que le procédé *in media res* est une technique littéraire qui immerge le lecteur ou le spectateur directement dans l'intrigue et que la (ou les) scène(s) d'exposition apporte(nt) au lecteur les informations sur la situation, le contexte, les personnages et l'intrigue lui permettant de comprendre ce dont il retourne. Ce jeu

²³ Le manuel scolaire utilisé est le français en 1^{ère} et terminale Bac Pro, Educagri, Vuibert, paru en 2018 et écrit sous la coordination des inspectrices de lettres du ministère de l'agriculture.

didactique appartient à la phase 1 dont l'enjeu principal de savoir est de repérer et nommer les procédés d'écriture du tragique et les émotions qui leur sont associés.

P1 JD 1 se compose de 3 jeux élémentaires.

P1 JD1	Rappeler collectivement des éléments spécifiques du texte de théâtre (<i>in media res</i>, scène d'exposition, didascalies) vus au cours précédent
JE 1.1 58 s	Collectivement rappeler certaines spécificités du texte théâtral vues au cours précédent à savoir l'entrée dans la pièce <i>in media res</i> .
JE 1.2 35 s	Par un jeu de questions / réponses rappeler le nom de la 1 ^{ère} scène : la scène d'exposition.
JE1.3 1min. 13 s	Par un jeu de questions / réponses, rappeler ce que sont les didascalies.

Tableau 38 : présentation du jeu didactique 1, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Dans ce jeu didactique, l'enseignante aborde les spécificités du texte théâtral. Le savoir enseigné par l'enseignante est de revenir sur le procédé *in media res*, sur le rôle de la scène d'exposition et des didascalies. Le procédé *in media res* est une technique littéraire qui immerge le lecteur ou le spectateur directement dans l'intrigue. Comme le lecteur a besoin de certains éléments pour comprendre ce dont il retourne, les informations qui précisent la situation, le contexte, les personnages et l'intrigue sont le plus souvent fournies par la ou les premières scènes, appelées scènes d'exposition.

Narration et analyse du JE 1.1

- 1 E2 **6min 55 s** (L'installation des élèves prend du temps, elles arrivent progressivement dans la salle remettent les tables et les chaises en place dans un certain brouhaha. Des élèves sortent des copies que l'enseignante ramasse sans qu'elle ait eu besoin de le leur demander.) E 2 : Allez, on démarre. Alors déjà, vous vous souvenez un peu de ce qui était prévu pour aujourd'hui ? Vous aviez des questions à faire.
- 2 Elèves : (Les élèves répondent en même temps) On avait des questions à faire. On avait des questions madame. Les questions 1 et 3. Les questions 1 et 4 (Pendant ce temps E2 circule dans la classe et ramasse les dernières copies, sans qu'il soit précisé de quoi il s'agit, les élèves sortent leur manuel scolaire et leur classeur de cours).
- 3 E2 : Questions 1 et 4. Alors oui, on avait des questions mais quoi ? Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois qu'on s'est vu ? **Vous pouvez me dire rapidement ce que vous avez retenu, là parce que du coup on a besoin d'un peu de vocabulaire** quand même pour aujourd'hui. Alors **qu'est-ce qu'on avait vu comme mots** de vocabulaire ? Vous vous souvenez un peu ?
4. Elève : Ah oui, **la scène d'exposition**
- 5- E2 : **La scène d'exposition OK mais quoi ?**
- 6 Elève : **C'est in media res**
- 7 E2 : oui mais **qu'est-ce que ça veut dire ?**
- 8 Elève : **Ça veut dire que c'est au milieu de. On est plongé dans le cœur de l'action...**
- 9 E 2 : OK. **7 min 53 s**

Extrait 46 : Jeu élémentaire 1.1, par un cours dialogué, rappeler certaines spécificités du texte théâtral vues au cours précédent à savoir l'entrée dans la pièce *in media res*. En gras, la direction de l'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante, tout en ramassant des copies, ramène les élèves à l'objet du cours en précisant qu'elles avaient des questions à traiter, il y a un certain flottement quant aux

numéro des questions à travailler (tdp 2). Les élèves ont sorti leur manuel et leur cours. Par une question ouverte, l'enseignante fait appel à la mémoire didactique et plus précisément aux mots de vocabulaire du théâtre étudiés lors du cours précédent. Très rapidement, une élève rappelle que c'est le terme « scène d'exposition » qui a été vu. L'enseignante sans entrer dans le détail de ce qu'il signifie formule une autre question « *la scène d'exposition, OK. Mais quoi ?* » (tdp 5). Une autre élève dit rapidement « *in media res* », dont une autre élève donnera la signification à la demande de E2 : « *on est plongé au cœur de l'action* »

Analyse

L'enseignante désigne indirectement un objet du milieu, le manuel scolaire, « *vous aviez des questions à faire* » (tdp 1), les élèves sortent ce manuel. Par sa question ouverte, « *vous pouvez me dire rapidement ce que vous avez retenu* » (tdp 3), elle donne une règle d'action (la mobilisation de la mémoire didactique) et elle met les élèves en action afin de recueillir des informations sur ce qu'elles ont retenu du cours précédent. Deux termes, spécifiques au théâtre, sont alors introduits dans le milieu par les élèves : scène d'exposition et *in media res* dont une définition succincte est apportée par une élève, « *ça veut dire que c'est au milieu de. On est plongé dans le cœur de l'action* » (en gras, tdp 8).

Les questions de l'enseignante s'adressent à la classe entière et elles permettent une topogénèse partagée, la stratégie d'accompagnement qui consiste à reformuler un peu différemment les questions fonctionne, les élèves participent aux échanges et trouvent rapidement les réponses attendues. Nous soulignons un élément de contrat pérenne, les élèves avaient à préparer des questions du texte, elles sortent d'elles-mêmes leur manuel scolaire.

La chronogénèse n'avance pas réellement, il s'agit de réintroduire dans le milieu des éléments de vocabulaire vus lors des cours précédents, ici scène d'exposition et *in media res* ; dans ce JE, seul ce dernier terme sera explicité par les élèves et la définition validée par l'enseignante.

Narration et analyse du JE 1.2

9 7 min 53 s E 2 : La scène d'exposition, c'est laquelle ?

10 Elève : Celle qu'on a vue.

11 E 2 : Oui **mais pourquoi, elle s'appelle exposition ?**

12 Elève : Car on se retrouve plongé dans l'intrigue

13 E 2 : Parce que c'est la ? [L'enseignante montre un avec son pouce en l'air]

14 Elève : **Première.**

15 E 2 : Première de quoi ?

16 Elève : Scène.

17 E 2 : Première scène de...Tout simplement de l'**œuvre**. Alors cette exposition... 8 min 28 s

Extrait 47 : jeu élémentaire 1.2, rappeler collectivement le nom de la 1 ère scène : la scène d'exposition. En gras la direction d'étude de E2

Narration didactique

L'enseignante enchaîne sur une question à laquelle les élèves ne donnent pas le sens attendu et qui induit une réponse non attendue par l'enseignante mais cohérente compte-tenu de la formulation, (et de ce qui était demandé dans le JE précédent) ce qui l'amène à préciser « *pourquoi est-ce qu'on l'appelle exposition ?* » (tdp 11). La réponse tarde, est incomplète si bien que l'enseignante la mime (elle désigne 1 avec le pouce) puis finit par la donner.

Analyse

L'enseignante, par une question fermée, désigne un objet du milieu à définir. Il s'agit d'un autre élément étudié (qu'elle avait exclu du milieu dans le JE précédent), la scène d'exposition. La réponse est donnée sous forme gestuelle par E2 et traduite sous forme langagière par une élève.

C'est l'enseignante, qui en position haute prend la direction d'étude, elle formule des questions fermées et amène elle-même la réponse attendue par un geste. Nous avons là un effet Topaze, l'enseignante suggère la réponse en la proposant par un codage que les élèves n'ont qu'à traduire, le pouce levé est le signe de la première scène puis elle complète la réponse. Elle accompagne les élèves tout en orientant la réponse, la stratégie fonctionne, les échanges se poursuivent.

La chronogenèse n'avance pas, l'enseignante reprend ce qu'elle vient d'entendre après avoir soufflé la réponse, la scène d'exposition est la première scène de l'œuvre. Elle donne ici une réponse incomplète, certes la scène d'exposition est le plus souvent la première (voire les premières scènes) mais elle expose le contexte spatio-temporel, donne des éléments de l'intrigue, présente des personnages). Nous pourrions dire qu'elle négocie à

la baisse la formalisation des connaissances peut-être par une volonté de gain de temps. Elle est toujours dans les rappels de ce qui a été étudié au cours précédent.

Narration et analyse du JE 1.3

17 E 2 : **38 min 28 s** [*l'enseignante ramène un peu de calme dans la classe, les élèves sont plusieurs à parler*] oh oh les filles. **Et on avait vu d'autres mots.** Vous vous ne souvenez pas ? **Du théâtre.** Vous savez le mot là...
18 Elève : **Didascalies.**
19 E 2 : Voilà. Les didascalies. **C'est quoi les didascalies ?** [...] Mais si vous savez [*Des élèves hésitent on entend un peu des mots peu audibles dits par plusieurs élèves*]. [*Une élève semble hésiter à répondre*]
20 Elève : je crois savoir mais je ne sais pas...
21 E2 : [*s'adressant à l'élève qui vient de parler*] Ce n'est pas grave, vas-y dis Anaïs.
22 Elève : Ce n'est pas quand il y a un dialogue entre deux personnes ? [*L'enseignante hoche positivement la tête*]
23 Elève : **c'est quand il dit je m'avance ou qu'il décrit des faits...**
24 E 2 : **Quand il décrit les faits. Ce sont tous les...** [*L'enseignante bouge, fait des mouvements avec ses bras et son corps*]
25 Elève : les **mouvements**
26 E2 : **les gestes, les expressions, les mimiques etc. Tout ce qui va faire le jeu de scène.** D'accord ? **Ça doit être le décor.** Anaïs ! [*L'élève distraite regarde par la fenêtre, l'enseignante s'adressant à elle*] Ça doit être le décor. [*Anaïs hoche la tête en signe d'acquiescement*]. Euh...On va avoir quand même besoin du mot didascalies. OK. **9 min 41 s**

Extrait 48 : Jeu élémentaire 1.3, rappeler collectivement ce que sont les didascalies. En gras la direction d'étude de E2

Narration didactique

Le rappel du cours précédent se poursuit, l'enseignante ramène le calme et demande quels autres termes spécifiques au théâtre ont été vus. Le mot didascalies est avancé. L'enseignante en demande la signification en exhortant les élèves à mobiliser leur mémoire « *mais si vous savez* » (tdp19). Les élèves répondent en même temps, les réponses données sont inaudibles, une élève hésite, encouragée par l'enseignante, elle se lance dans une explication qui n'est pas la bonne. Une autre élève donne un élément de réponse adéquat mais incomplet « *c'est quand il dit je m'avance ou qu'il décrit des faits* » (en gras tdp 23). A nouveau l'enseignante mime la réponse puis la complète (« *c'est tout ce qui constitue le jeu de scène* », tdp 26) en précisant que ce terme va être mobilisé dans l'étude qui va suivre.

Analyse

Par une autre question ouverte, l'enseignante désigne un nouvel objet de vocabulaire dont elle demande la définition. Elle permet ainsi l'introduction, par les élèves, dans le milieu d'un autre terme qui appartient au vocabulaire théâtral « les didascalies ». Puis grâce à une question fermée, les élèves introduisent un élément de définition (en gras tdp 23) « *c'est quand il dit je m'avance ou qu'il décrit des faits* ». E2 donne alors le reste de la

réponse par des gestes ostensifs traduits verbalement par les élèves. Elle finit par compléter la réponse en précisant que les didascalies désignent « *tout ce qui va faire le jeu de scène* » (tdp26).

Pour ce qui est de la topogénèse, l'enseignante en position haute garde la direction d'étude, elle sollicite la participation des élèves qui jouent le jeu mais les réponses produites ne sont pas satisfaisantes ce qui la conduit à la donner par une gestuelle que les élèves n'ont plus qu'à traduire.

La chronogénèse n'avance pas réellement, dans la mesure où nous comprenons que ce sont des savoirs déjà travaillés en amont qui sont repris mais en même temps nous pouvons remarquer que ces savoirs ne sont pas complètement acquis par les élèves. Ces rappels (*in media res*, didascalies, scène d'exposition, vus au cours précédent et notés sur leurs cours), vont être mobilisés du moins le terme didascalies comme elle le précise « *On va avoir quand même besoin du mot didascalies* » (tdp 26). Nous retrouvons à nouveau l'effet Topaze, les élèves traduisent en mots la gestuelle de l'enseignante et finissent par donner un élément de réponse qui sera complété par l'enseignante en position surplombante.

4.1.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD1

Au niveau mésogénétique, les objets introduits par l'enseignante dans le milieu sont pour ce qui est des éléments matériels : le manuel scolaire et le cours puis des éléments de savoir travaillés dans les cours antérieurs, l'entrée dans la pièce *in media res*, la scène d'exposition et les didascalies. Il s'agit là, par des questions fermées ou orientées, qui désignent alors les éléments pertinents de permettre le rappel des éléments de vocabulaire et de préciser pour ces termes leur définition. Lorsque les réponses attendues tardent ou sont incomplètes, l'enseignante par des gestes ostensifs les mime, elles sont alors traduites verbalement par les élèves.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques.

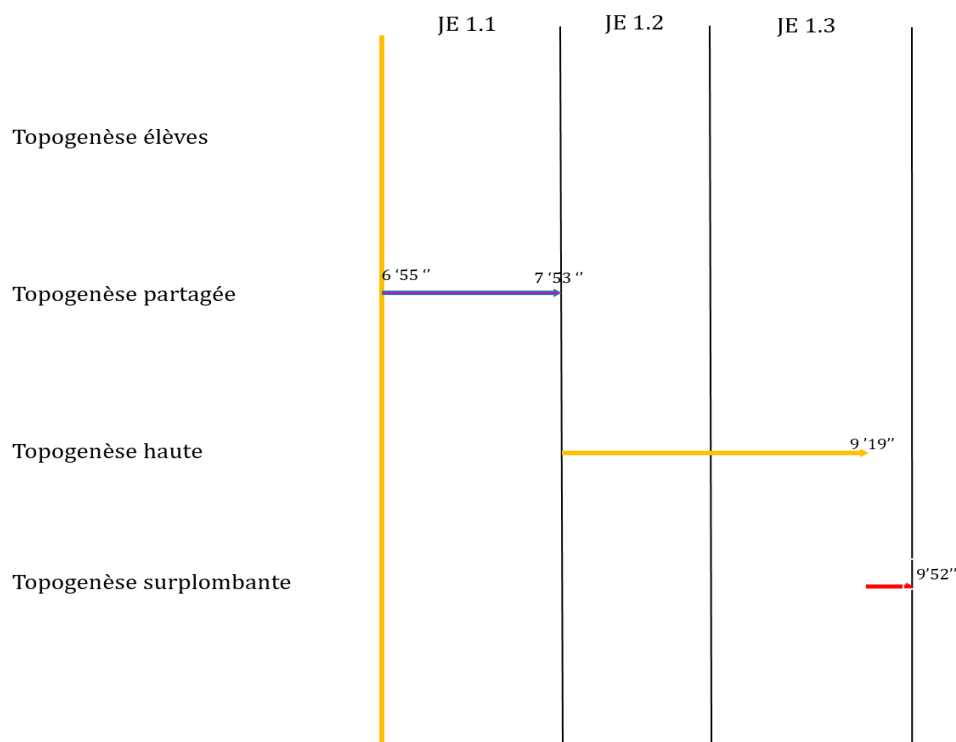


Figure 37 : répartition des variations topogénétiques du JD1

Sur l'ensemble de ce jeu didactique, l'enseignante garde la direction d'étude en position haute voire surplombante, la topogenèse n'est partagée qu'au début du jeu, l'enseignante par une question ouverte favorise l'émergence de termes spécifiques du théâtre puis très vite par ses questions fermées, elle cible les éléments de vocabulaire dont elle demande aux élèves de se souvenir. A la fin de ce jeu, elle donne les derniers éléments de savoir en position de surplomb, ces savoirs ont déjà été travaillés, nous comprenons qu'elle ne veut pas recommencer. L'effet Topaze, qui va de pair, avec la position haute adoptée par l'enseignante, relevé à deux reprises est une ostension forte sur la réponse attendue. Nous pouvons voir là ce que nous pourrions appeler une sorte « d'activisme » qui consiste à faire dire à la réponse aux élèves afin qu'elles restent actives, elles participent même si la réponse est largement induite

Les éléments chronogénétiques de ce jeu didactique ont été vus au cours précédent : une entrée dans la pièce *in media res*, la scène d'exposition dont il ne sera dit uniquement qu'elle est la première de l'œuvre et les didascalies. L'enseignante permet le rappel de ce vocabulaire spécifique au théâtre afin que ces notions soient disponibles. En effet, elle annonce aux élèves, pour ce qui est des didascalies, qu'elles vont être mobilisées durant le cours.

4.2 Analyse du JE P2-JD2

4.2.1 Éléments de contexte

Nous avons vu que l'enjeu local de savoir du jeu didactique précédent était de faire appel à la mémoire didactique afin de retrouver les savoirs travaillés lors du dernier cours. Ce jeu didactique, dont l'enjeu de savoir (P2) est de repérer collectivement les émotions présentes dans le texte étudié et d'explicitier ce qu'elles permettent de comprendre des personnages en présence, appartient à la phase didactique 2 dont l'enjeu principal de savoir est de repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies.

4.2.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2

P2JD2 se compose de 4 jeux élémentaires

P2 JD2	Repérer collectivement les émotions présentes dans le texte étudié et expliciter de ce qu'elles permettent de comprendre des personnages en présence
JE 2.1 2 min. 53 s	Appréhender collectivement la compréhension de la scène 8 par lecture à haute voix faite par deux élèves.
JE 2.2 1 min. 51 s	Par un jeu de questions –réponses, caractériser les deux personnages de Joseph et d'Elikia : en donner les principaux traits de caractère.
JE 2.3 1min. 53 s	Par un jeu de questions-réponses adressées aux deux lectrices, comprendre la fonction des émotions dans le texte.
JE 2.4 1 min. 39 s	Par un jeu de questions réponses à l'adresse de la classe, comprendre la spécificité du texte de théâtre : un texte fait pour être joué.

Tableau 39 : présentation du jeu didactique 2, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 2.1

26 9 min 41 s E 2 : Je vous avais demandé de travailler deux textes. Lequel en premier ? Comment il s'appelle ?

27 Elève : La fuite de Joseph.

289 E 2 : Tout le monde l'a lu ?

29 Plusieurs élèves : Oui.

301 E 2 : Super. Il y avait normalement deux lectrices.

31 Une des deux filles : On vient devant madame ?

32 E2 : Oui comme l'autre fois.

(Deux filles viennent sur le devant de la classe, se préparent.

: on est d'accord

L'enseignante se place en face d'elle, tourne le dos au reste de la classe. Elle semble les rassurer par des gestes d'apaisement, elle pousse les mains vers le bas, elle leur montre qu'il faut souffler)

Puis l'enseignante se retourne, mobilise la classe demande de l'attention : claquement de doigts pour les autres élèves de la classe ? Elle met son doigt devant la bouche pour avoir le silence. Elle se place ensuite sur un côté de la classe ce qui lui permet de voir les lectrices et les autres élèves. Les 2 élèves lisent face à leurs camarades. Quelques élèves suivent sur leur livre. La plupart regardent et écoutent leurs camarades.)

33 Une élève (Maélin) prend le rôle de Joseph, l'autre (Anaïs) celui d'Elikia (les prénoms des enfants ne seront donc pas prononcés durant la lecture).

« Joseph (Maélin) : C'est une palmeraie... C'est ici que je viens chercher des noix de coco avec mon oncle. C'est ma palmeraie à moi. Regarde ! // Le petit cocotier... Je le reconnais, c'est le mien. **Je peux grimper jusqu'au sommet** pour cueillir les noix de coco. Et au bout de la palmeraie c'est la route qui va jusqu'à la mer... Jusqu'à Namba.

Elikia (Anaïs) : **Tu es sûr ?** //

Joseph (Maélin) : C'est le cocotier de mon oncle... Celui de mon frère... Namba, Namba, maman ! *(A ce moment l'élève qui joue ce rôle s'avance vers sa camarade). Il embrasse Elikia et danse en répétant : « Maman, maman, maman ».* //

Elikia (Anaïs) : **Tu vas partir le premier, Joseph, tu vas prendre la route.** //

Joseph (Maélin) : Tu ne viens pas avec moi ? //

Elikia (Anaïs) : Toi, tout seul tu peux arrêter un camion. Un camion qui transporte des choses ordinaires...

Pas un camion de rebelles, pas un camion de l'armée. Des choses ordinaires. Si tu vois les soldats, // cache-toi. Si tu vois des rebelles, // cache-toi.

Arrête un camion et va jusqu'à Namba.

Joseph (Maélin) : Toi ? //

Elikia (Anaïs) : Je vais t'attendre ici...

Elle voit la déception et le doute dans le regard de Joseph.

Elikia (Anaïs) : Tu dois d'abord demander à ta mère et à ton père s'ils veulent d'une fille de plus. Une fille qui a volé, qui a tué // qui a peut-être tué leur fils...

Joseph (Maélin) : Tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles ?

Elikia (Anaïs) : **Jamais !** Je ne retournerai jamais chez les rebelles. **Jamais**, je ne retournerai dans la forêt.

Joseph embrasse Elikia tendrement

Joseph (Maélin) : Il y a un hôpital derrière la palmeraie. Viens, ils vont te donner à manger et tu vas dormir dans un lit. Tu vas m'attendre là. » **12 min 34 s**

Extrait 49 : Jeu élémentaire 2.1, appréhender collectivement la compréhension de la scène 8 par lecture à haute voix faite par deux élèves. En bleu le texte de la scène 8 de la pièce étudiée en classe. En gras, les mots sur lesquels les élèves mettent une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.

Narration didactique

Ce sont deux élèves qui ont préparé la lecture expressive de cet extrait qui la prennent en charge. Elles viennent lire face à leurs camarades. L'enseignante les apaise par des gestes de main, en leur indiquant qu'elles doivent forcer la respiration. Elle fait en sorte que le silence s'établisse dans la classe.

Lors de la lecture, les camarades restent concentrées et sont très attentives à ce qui se dit. La capacité qui est mentionnée dans leur programme, à savoir « *adopter un comportement d'écoute et de respect de l'interlocuteur* » est ici travaillée et nous remarquons que la plupart regardent les lectrices, seules quelques élèves suivent sur leur livre. A la fin de la lecture, suivent quelques secondes de silence puis des applaudissements et des sourires. La lecture faite par les élèves est claire, fluide, nous percevons qu'elles se sont entraînées et qu'elles se sont familiarisées avec le texte.

Le texte situé au milieu de la pièce permet de voir un changement de situation : Joseph, jusqu'alors pris en charge et protégé par Elikia prend les choses en main. Le texte indique que ces deux enfants sont arrivés au terme de leur fuite, ils sont dans la palmeraie qui jouxte le village de Joseph. Ces éléments permettent de comprendre les émotions présentes dans le texte : la joie de l'enfant qui reconnaît son lieu de vie mais aussi la peur, ils ne sont pas encore tout à fait en sécurité, la crainte face au sort qui attend Elikia, une enfant-soldat ou bien encore la rage d'Elikia lorsqu'est évoqué le camp des rebelles. Ces émotions sont rendues par les élèves à l'aide d'une gestuelle comme un geste d'affection esquissé (un pas en avant et une main tendue) qui renvoie à la didascalie « *il embrasse Elikia et danse en répétant : « Maman, maman, maman* », par une intonation qui se fait plus joyeuse à cet endroit du texte, par des silences après le « *cache toi* » ou bien encore par une intensité sonore qui exprime la colère sur les « *jamais* ».

Analyse

E2 désigne l'objet constituant le milieu initial de ce jeu élémentaire, il s'agit d'une scène de la pièce *Le bruit des os qui craquent* qui est donnée à l'étude en classe. Elle en demande une lecture à voix haute, laquelle donne à entendre des émotions différentes : la joie du jeune garçon qui annonce « *je peux grimper jusqu'au sommet* » (la voix de la lectrice se fait plus joyeuse, plus vive) ; la peur marquée par les silences après les recommandations « *cache-toi* » ; la crainte après la question « *et toi ?* » ; la violence de la vie d'Elikia que l'on retrouve dans la périphrase « *une fille qui a volé, qui a tué* » et la rage des « *jamais* » appuyés par une intensité sonore.

Cette lecture désigne des traits pertinents du texte, par une puissance sonore plus conséquente sur certains mots ou par une gestuelle. Cette scène est située à un tournant de la pièce : jusqu'alors Elikia, plus âgée, dirigeait le duo. Ils arrivent au terme de leur fuite, Joseph reconnaît la palmeraie proche de Namba (on ne sait de quel lieu ni de quel pays

d'Afrique il s'agit), il sait qu'il va retrouver sa famille. Le devenir d'Elikia est incertain, elle est une enfant soldat qui a tué. Cette scène révèle le tragique de cette pièce : Joseph ne doit faire confiance ni aux rebelles ni aux soldats mais il a encore sa famille, Elikia est seule, sans aide, sans repère, elle aura plus de mal à survivre dans ce pays en guerre.

Pour ce qui est de la topogénèse, dans un premier temps, nous avons des gestes individuels de l'enseignante à l'attention des deux élèves qui vont faire la lecture à haute voix, puis des gestes adressés à la classe. La préparation qu'elle fait avant cette lecture (signe d'apaisement pour les 2 lectrices) et silence demandé à la classe conditionnent la sérénité des lectrices et l'attention des auditrices. Puis, les deux élèves lectrices prennent l'initiative de l'interprétation.

Pour ce qui est de la chronogénèse, les élèves choisissent de marquer des temps d'arrêt à certains endroits du texte, elles accentuent, par une plus grande puissance sonore, certains mots. Elles font le choix de mettre en évidence certaines émotions du texte (la crainte, la peur, la joie et la colère) alors que l'analyse du lexique du texte (Tableau 30) indiquait 17 occurrences lexicales, supports à des émotions diverses, l'optimisme, la joie, l'étonnement, la rage et la crainte. Nous avons donc une interprétation personnelle qui est proposée à la classe.

Narration et analyse du JE 2.2

34 12 min 34 s E 2 : **Alors moi il y a quelque chose**, un peu comme la dernière fois, **qui m'interroge**.

Comment vous avez choisi vos personnages ? (*La question est adressée aux deux lectrices*).

35 Maélin : On a fait pierre, feuille, ciseau parce qu'Anaïs elle ne voulait pas danser. (*Rires des élèves, sourire de E2*)

36 E 2 : Alors imaginons que vous ayez fait autrement. **Je trouve qu'elles ont très bien choisi leurs personnages. Pourquoi ?**

37 Elève : Parce que Maélin, elle a une voix plus **douce**.

38 E 2 : Et donc ?

39 Elève : Et donc, elle peut jouer l'**enfant**, Joseph.

40 E 2 : Mais les deux, c'est des enfants.

41 Elève : Ah mince.

42 Elève : Oui mais ça fait plus **rebelle**, Anaïs.

43 Elève : Plus sérieuse.

44 Elève : Il y en a une qui est plus dans la **maturité**.

45 E 2 : On écoute Anaïs. Vas-y.

46 Anaïs : Elikia, elle était plus **dans la directive et dans la maturité**. Et Joseph, lui, était **plus enfantin** et dans le [...] Comment dire ?

47 E 2 : Il était plus [...]

48 Anaïs : Plus **attaché**. Plus...

49 E 2 : **Réservé** ? Comment vous le voyez, Joseph ?
 50 Elève : réservé, oui. Réservé
 51 E2 : C'est quoi le titre de l'œuvre ?
 52 Elève : La fuite de Joseph.
 53 E 2 : Non.
 54 Elève : Le bruit des os qui craquent.
 55 E 2 : Exactement. J'ai entendu là...
 56 Elève : Il est **fragile**.
 57 E 2 : Fragile. (*Sourire de l'élève et de E2 à l'adresse de Maélin qui a joué la voix de Joseph*) Et donc du coup, je trouvais que leurs personnages étaient très bien choisis par rapport à leur voix, ne serait-ce qu'à leur voix. On sent davantage de fragilité dans la voix de Maélin que dans celle d'Anaïs. OK. **14 min 25 s**

Extrait 50 : Jeu élémentaire 2.2, collectivement , caractériser les deux personnages de Joseph et d'Elikia : en donner les principaux traits de caractère. En gras la direction d'étude de E 2.

Narration didactique

L'enseignante interroge les élèves lectrices sur leur distribution des personnages, le hasard d'un tirage au sort n'est pas la réponse attendue, aussi l'enseignante modifie-t-elle sa question en posant le constat que le hasard a bien distribué les personnages et elle demande pourquoi (tdp 37). Elle pose ainsi, à l'ensemble de la classe, une question ouverte que nous pourrions qualifier d'indirecte dans la mesure où ce qui est ici visé est de faire un portrait psychologique des enfants. Les élèves comprennent bien l'implicite de la question et commencent à donner des éléments qui vont permettre de caractériser les enfants. La « *voix plus douce* » (tdp 38) pour Maélin qui joue le rôle de Joseph, quand il s'agit d'en donner la justification, la réponse faite par une élève « *donc elle peut jouer l'enfant* » (tdp 40) va permettre à l'enseignante de rappeler que ce sont deux enfants (Joseph a 8 ans, Elikia 13 ans). D'autres éléments sont donnés par les élèves, « *plus rebelle* » (tdp 38 et 43), « *dans la maturité* » (tdp 45), « *dans la directive* » (tdp 47) pour le personnage d'Elikia tandis que les caractéristiques attribuées à Joseph sont « *réservé* » (tdp 50), « *fragile* » (tdp 57). Les réponses précédentes sont obtenues par des sollicitation à poursuivre, « *et donc, il était plus...* » (tdp 48) ou via une question fermée « *c'est quoi le titre de l'œuvre ?* » (tdp 52).

Analyse

L'enseignante désigne un premier objet du milieu, l'adéquation entre le choix des personnages et la voix des lectrices. Par une question ouverte adressée aux deux lectrices, E2 permet que des éléments d'exploitation de la lecture proposés par les deux élèves, ciblés sur la psychologie des deux personnages du texte, soient introduits dans le milieu.

Quand une élève donne une réponse non pertinente (tdp 40), E2 introduit dans le milieu un élément de compréhension : les deux personnages sont des enfants. Il est vrai qu'à ce moment nous ne pouvons saisir si l'élève avait considéré qu'Elikia était réellement une adulte sa réponse « *ah mince* », (tdp 42) le laisse supposer. Néanmoins, cette précision permet que les élèves relèvent la maturité d'Elikia, une adolescente (qui plus est, enfant-soldat) et la fragilité de Joseph. Un élément, le concernant, sa dépendance à l'égard d'Elikia est introduit dans le milieu par une élève et non retenu par l'enseignante. Pour obtenir ces éléments de réponse, ou des précisions, l'enseignante soit, relance par des questions complémentaires, ou donne des indices par exemple en commençant une phrase que les élèves complètent.

Au début du jeu élémentaire, l'enseignante, en position de surplomb topogénétique, affirme l'adéquation timbre de voix et psychologie des personnages puis ce sont les élèves qui prennent la responsabilité de l'avancée des savoirs. L'enseignante dévolue aux élèves les portraits psychologiques des personnages, elle écoute, éventuellement corrige, ce qui pourrait être une interprétation erronée lorsqu'elle précise que les deux personnages sont des enfants. Elle adopte alors une posture d'accompagnement qui permet aux élèves de donner des réponses pertinentes. Le seul élément donné par l'enseignante est que Joseph est « *réserve* » (tdp 50) pour tous les autres qualificatifs, ce sont des propositions des élèves.

Pour ce qui est de la chronogénèse, le savoir avance, un portrait psychologique des deux personnages se dessine, Joseph est plus « *enfantin* » qu'Elikia, il est plus « *réserve* » et « *fragile* » tandis que sa compagne de route est plus « *mature* », « *rebelle* », « *sérieuse* ». Le fait que l'enseignante donne la parole par « *on écoute* » (tdp 46) montre qu'elle attache de l'importance à la maturité du personnage d'Elikia. Par contre, elle ne retient pas une proposition qui avance la dépendance du jeune Joseph à l'égard de sa compagne de route, interprétation pourtant pertinente (tdp 49). C'est l'enseignante qui à la fin de ce jeu élémentaire, institutionnalise mais uniquement sur Joseph. En position haute, elle reprend et valide une proposition des élèves, la fragilité du personnage. On peut aussi trouver dans les propos qui suivent sur la voix, une institutionnalisation à la fois du fait que Joseph est fragile mais aussi du fait qu'Elikia ne l'est pas (la voix d'Anais n'est pas douce, elle convient pour traduire la maturité d'Elikia qui a assuré la direction des opérations jusque-là).

Narration et analyse du JE 2.3

- 57 **14 min 25 s** E2 (s'adressant aux deux élèves qui ont lu à haute voix) : **Qu'est-ce que vous avez ressenti, les filles, à la lecture ou quand vous avez préparé la lecture de ce texte ?** [...] Rien ?
- 58 Anaïs : Si, si. Il y a **beaucoup d'émotions** qui sont ressorties. [...]
- 59 E 2 : Oui mais lesquelles ? **Les vôtres** ? Pas facile, ça. Quand tu lisais par exemple, Anaïs, tu avais une attitude... qui était assez grave. Donc qu'est-ce que tu ressentais à ce moment-là ? [...]
- 60 Anaïs : Je ne sais pas. **Moi en tant que moi, ben je ne sais pas. Non mais à la place du personnage, je sais ce qu'il aurait ressenti mais moi-même...**J'ai...
- 61 E 2 : Toi, tu as rien ressenti ? Maélin alors ?
- 62 Maélin : Quand on l'a lu, comment vous expliquer, moi quand j'ai lu avec Anaïs on savait tout de suite **quel passage était plus triste.**
- 63 Anaïs : Ah oui ça, on l'a vu de suite.
- 64 Maélin : Surtout Anaïs, elle a pris tout de suite **la bonne intonation.**
- 65 E 2 : C'est intéressant ce qu'elles disent parce qu'elles ont vu les passages **plus tristes** et en même temps Anaïs dit, moi j'ai rien ressenti.
- 66 Elève : C'est à dire que Maélin a ressenti ce qu'Anaïs pensait
- 67 Anaïs : C'est parce que ça s'est fait automatiquement.
- 68 E 2 : Donc finalement est-ce qu'Anaïs n'a rien ressenti même si elle ne sait pas l'analyser ? Sûrement que...
- 69 Elève : Si.
- 70 E 2 : Après, c'est peut-être difficile de mettre des mots dessus comme à chaque fois qu'on parle d'émotion. **Mais il y a quelque chose qui s'est passé.** **16 min 18 s**

Extrait 51 : jeu élémentaire 2.3, par un jeu de questions-réponses adressées aux deux lectrices, comprendre la fonction des émotions dans le texte. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante adresse une question ouverte aux deux lectrices concernant les émotions ressenties durant la lecture ou pendant sa préparation. Anaïs peine à mettre des mots puis finalement dit qu'elle en tant que personne n'a rien ressenti, et elle ajoute concernant le personnage auquel elle a donné sa voix, (Elikia) qu'à sa place elle sait ce qu'elle aurait ressenti sans expliciter sa pensée d'autant que l'enseignante donne alors la parole à la seconde lectrice. L'élève répond alors au nom des deux lectrices en précisant « *on savait tout de suite quel passage était plus triste* » (en gras, tdp 63), ce que confirme sa camarade puis en précisant « *Anaïs, elle a pris tout de suite la bonne intonation* » (tdp65). L'enseignante reprend la main et s'arrête sur l'identification des passages les plus tristes et le fait qu'Anaïs n'ait rien ressenti. L'élève coupe la parole à l'enseignante et précise alors « *c'est parce que ça s'est fait automatiquement* » (tdp 67). L'enseignante avance l'idée que même si Anaïs ne sait pas l'analyser, elle a ressenti quelque chose. Elle s'éloigne alors de l'étude de la pièce pour dire que d'une façon générale, il est difficile de mettre des mots sur des émotions, puis revient au texte étudié en pointant qu'en tout état de cause, il s'est bien passé quelque chose sur le plan émotionnel.

Analyse

L'enseignante désigne d'abord un objet du dispositif qu'elle met à l'étude, les émotions ressenties par les deux lectrices lors de la découverte et / ou lors de la lecture à haute voix du texte. Nous avons une gestion individuelle de l'enseignante qui adresse sa question aux deux lectrices, elle leur propose de faire entrer dans le milieu la dénomination des émotions ressenties. La première lectrice peine à répondre, elle fait toutefois mention d'une différence entre ce qu'elle a ressenti (à savoir aucune émotion) et ce qu'elle pense que le personnage a pu éprouver (mais elle n'explicite pas). L'enseignante ne la laisse pas aller plus loin. L'autre élève verbalise qu'elles ont vu immédiatement le passage qui était triste. Nous avons là l'introduction d'une émotion sur laquelle la lecture n'a pas mis l'accent. Là encore, la réponse reste imprécise : qu'est-ce qui permet cette émotion ? L'écriture du texte comme semble le suggérer « *on savait tout de suite quel passage était plus triste* » (en gras tdp 63) ? Nous aurions alors ce que Blanc (2006) nomme une « *émotion artefact* » mais si elle est conditionnée par les caractéristiques d'un des personnages, nous avons alors une « *émotion fictive* ». La réponse de l'élève ne permet pas de savoir exactement de quoi il retourne. Nous faisons donc le constat que la tristesse est introduite dans le milieu sans explicitation sauf à dire que des passages étaient tristes, d'ailleurs la conclusion de l'enseignante qui mentionne qu'il « *y a quelque chose qui s'est passé* » (tdp70) témoigne de cet échec puisque ce quelque chose n'a pas été précisé.

La topogénèse est partagée dans la mesure où les élèves guidées par les questions de l'enseignante, livrent réellement ce qu'elles pensent. Lorsqu'Anaïs semble en difficulté pour verbaliser ce qu'elle a éventuellement ressenti, l'enseignante s'adresse alors à l'autre élève lectrice qui donne des éléments de réponse incomplets. A la fin du jeu élémentaire, en position surplombante, elle reprend la main pour affirmer que si la lectrice a réussi à voir les passages où la tristesse est présente c'est qu'elles l'ont ressentie sans pouvoir la mettre en mots.

La chronogénèse avance à un rythme lent et de façon partielle dans la mesure où seule la tristesse (qui émane du texte) est relevée et une élève associe l'émotion et l'intonation, selon elle en effet, le passage où la tristesse a été vue a été bien rendu par sa camarade dont elle dit « *elle a pris tout de suite la bonne intonation* » (tdp 65). L'explication ne va pas plus loin, il n'est pas fait mention de manière précise aux procédés d'écriture utilisés par l'auteur pour rendre possible cette émotion.

L'émotion est bien présente dans les échanges dans la mesure où l'enseignante l'introduit clairement dans le milieu. A ce stade du cours, les élèves ont du mal à dire si c'est une émotion éprouvée ou si elle est l'interprétation de passages du texte. L'enseignante oriente l'interprétation : selon elle, l'émotion est ressentie par les élèves lectrices mais elles ne parviennent pas à l'explicitier. D'autres émotions sont présentes dans le texte mais visiblement la tristesse est celle qui est mise en exergue, à ce stade de l'étude du texte, les autres ne sont pas exprimées par les lectrices. Cette tentative de dévolution sur les émotions ressenties échoue.

Narration et analyse du JE 2.4

16 min 18 s 70 E 2 (*s'adressant aux autres élèves de la classe*) OK. **Qu'est-ce que vous, vous avez ressenti à la lecture de ce texte ou en les écoutant ?** Est-ce que la tristesse, par exemple, c'est quelque chose que vous avez ressentie ?

71 Elève : Oui.

72 E 2 : Parce que Maelin a évoqué la tristesse. Oui ? Alors quand ? (*Regardant l'élève qui vient de dire oui*) **Plus quand tu les as écoutées lire ou plus quand toi, tu l'as lu toute seule pour préparer tes questions ?**

73 Elève : **Quand je les ai écoutées lire.**

74 E 2 : (*s'adressant aux autres élèves*) Et les autres ? C'est un peu pareil ?

75 Plusieurs élèves : Oui.

76 E 2 : Il n'y a pas quelqu'un qui a plus ressenti en préparant ? Non ? Plus en les écoutant ?

77 Elève : Oui.

78 E 2 : **Alors du coup, qu'est-ce qu'on peut en conclure ? Quelque chose qu'on a dit quand on a commencé à parler de théâtre, du coup.**

79 Elève : Les sentiments.

80 E 2 : Oui mais vous me dites, on a davantage ressenti de choses en les écoutant qu'en lisant le texte.

81 Elève : Quand c'est joué.

82 E 2 : **Et qu'est-ce qu'on a dit, au départ, les premiers mots qu'on a dit sur le théâtre ? J'ai dit, il faut bien retenir ça. C'est quoi ? [...] Que le théâtre...**

83 Elève : **C'est une pièce jouée.**

84 E2 : C'est un texte.

85 Elève : **Un texte joué.**

86 E 2 : **Joué.** Du coup, là, (*s'adressant aux deux lectrices*) merci mesdemoiselles parce que c'est une démonstration puisque vous me dites là, vous avez plus ressenti en écoutant que finalement en lisant. Parfait. Objectif atteint pour vous alors les filles. Nickel. (*Les deux élèves retournent à leur place*) **17 min**

57 s

Extrait 52 : Jeu élémentaire 2.4, comprendre la spécificité du texte de théâtre : un texte fait pour être joué. En gras la direction d'étude de E2

Narration didactique

L'enseignante adresse la question de l'éventuel ressenti des émotions au reste de la classe. Elle demande plus précisément aux élèves si elles partagent la tristesse évoquée par une des lectrices. Une élève dit partager cette émotion, l'enseignante lui demande de préciser si c'est lorsqu'elle a lu seule le texte ou lorsqu'elle l'a écouté. L'écoute a favorisé l'émotion

et cette réponse est partagée par d'autres élèves. L'enseignante profite de ce consensus pour faire appel à la mémoire didactique des élèves, revenant ainsi sur une particularité du texte de théâtre, fait pour être joué.

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, l'enseignante tente de faire entrer dans le milieu les émotions ressenties par les autres élèves de la classe en adressant cette fois sa question à toutes. Les élèves avancent que c'est l'écoute de la lecture faite par les deux lectrices qui leur a permis d'éprouver la tristesse évoquée par l'enseignante. Elles introduisent alors dans le milieu une fonction de la lecture à haute voix : permettre le ressenti d'émotions. Cette remarque permet à l'enseignante, par une question fermée, qui fait appel à la mémoire didactique, d'introduire le rappel d'une spécificité du texte de théâtre, un texte fait pour être joué. La tentative d'introduction d'autres émotions à laquelle le premier tour de parole semble inviter, « *qu'est-ce que vous, vous avez ressenti à la lecture de ce texte ou en les écoutant* » (en gras, tdp 70), échoue. L'enseignante, par opportunité (lorsqu'une élève lui dit avoir ressenti des émotions en écoutant la lecture faite par les camarades), réoriente les échanges sur les caractéristiques du théâtre.

Sur l'ensemble du jeu élémentaire, c'est l'enseignante, en position haute, qui a la direction de l'étude. Elle est, cette fois encore, dans une position d'accompagnement, elle reformule voire elle ferme de plus en plus ses questions, pour diriger plus rapidement les élèves là où elle veut les mener. Par exemple de « *qu'est-ce que vous avez ressenti ?* », on passe à « *est-ce que la tristesse, par exemple, c'est quelque chose que vous avez ressentie ?* » (tdp70) puis « *plus quand tu les as écoutées lire ou plus quand toi, tu l'as lu toute seule ?* » (tdp 72). Elle utilise un autre procédé à plusieurs endroits du jeu élémentaire, par exemple lorsqu'elle commence la phrase pour obtenir l'élément de réponse attendu « *que le théâtre...* » (tdp 82), phrase qu'une élève complète aussitôt « *c'est une pièce jouée* » (tdp 83), la réponse est attendue puisque les élèves ont déjà eu cette réponse dans le cours précédent. Cette stratégie fonctionne dans la mesure où les élèves sont actives.

La chronogenèse est à l'arrêt, les élèves n'introduisent rien de plus sur les émotions qui pourraient émaner du texte si ce n'est que l'écoute a favorisé l'émergence de la tristesse (évoquée par E2), ce que l'enseignante exploite pour préciser qu'une particularité du texte de théâtre est qu'il est fait pour être joué. C'est un rappel de ce qui a été vu comme elle le souligne « *qu'est-ce qu'on a dit, au départ, les premiers mots qu'on a dit sur le*

théâtre ? J'ai dit, il faut bien retenir ça » (tdp 82). A ce stade de l'étude les règles du jeu ne sont pas clairement définies, nous ne saisissons pas exactement vers quels savoirs s'orientent les questions mais l'enseignante parvient à garder toute l'attention de ses élèves.

Pour ce qui est des émotions, plusieurs élèves répondent positivement à la question de l'enseignante qui évoque la tristesse, elles ne verbalisent pas si c'est par identification aux personnages ou parce que ce passage leur rappelle d'autres textes ou pour d'autres raisons.

4.2.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD2

Pour ce qui est de la mésogenèse, l'enseignante désigne un objet du dispositif, le texte support de l'étude dont deux élèves donnent une interprétation. La lecture expressive faite par deux élèves et une question de l'enseignante permettent aux élèves de dégager des traits de caractères des personnages en présence, elles retiennent la fragilité de Joseph et la maturité d'Elikia. Sur le plan des émotions, qui constitue la seconde partie du jeu didactique et ce vers quoi voulait aller l'enseignante (tdp 58 et 70), le bilan est plus mitigé, la seule émotion identifiée est la tristesse. Seules les élèves qui ont lu verbalisent elles-mêmes la présence de cette émotion, par contre, on ne sait pas ce qui en a permis l'apparition dans le texte. Aucune autre émotion n'est mentionnée et la conclusion du jeu porte sur quelque chose de déjà vu sur le théâtre (le texte est fait pour être joué) que l'enseignante introduit en s'appuyant sur des remarques d'élèves.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques.

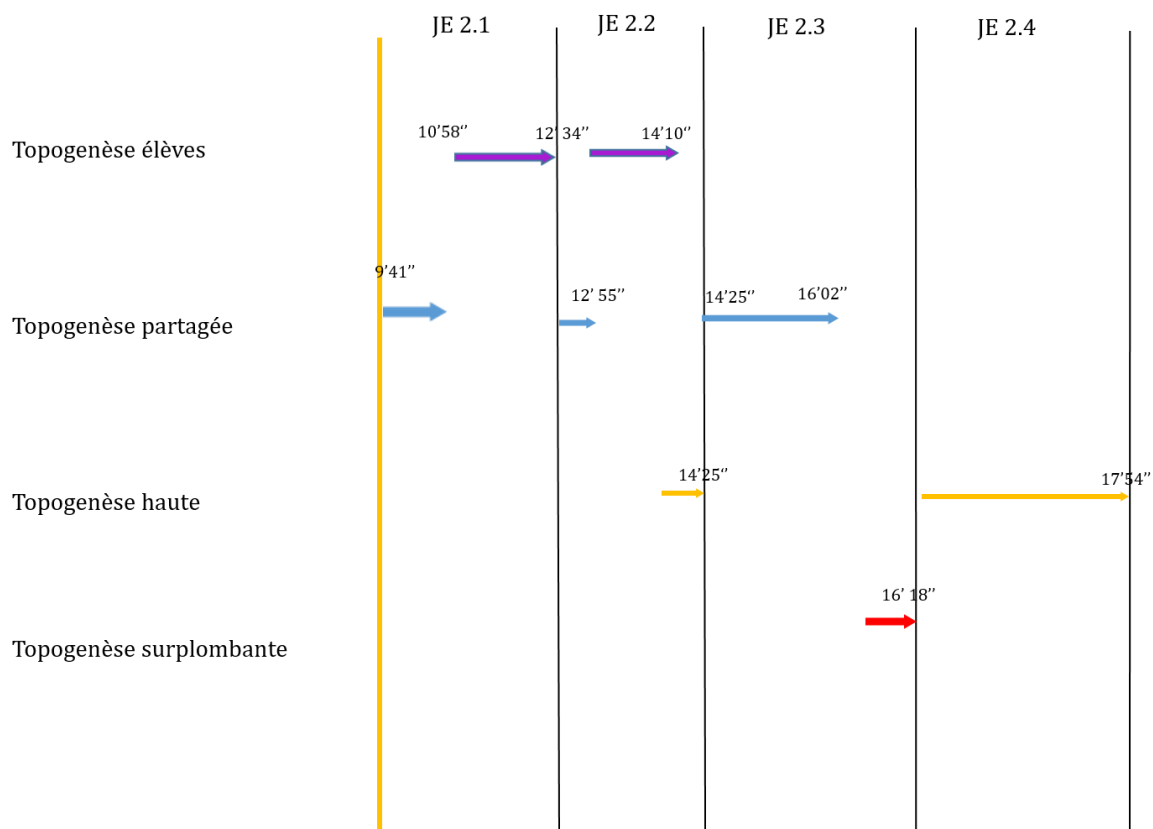


Figure 38 : répartition des variations topogénétiques du JD2

Au début du jeu didactique, ce sont les élèves qui prennent la responsabilité de l'avancée du savoir, soit seules (JE 2.1 et 2.2) ou avec l'enseignante (JE 2.3). Par ses questions ouvertes, l'enseignante dévoue, les élèves apportent des éléments de réponse. Face à la difficulté à exprimer les émotions ressenties (voire à dire qu'il n'y en a pas), dans une posture d'accompagnement, elle réoriente ses questions, la topogenèse devient alors partagée. Sur l'ensemble du jeu didactique, nous remarquons que l'enseignante choisit de ne pas approfondir l'étude, elle laisse les élèves s'exprimer sur le texte, on suppose avant d'approfondir les analyses (nous le verrons lors de l'analyse des jeux didactiques 6 et 8). A la fin du jeu élémentaire 2.3, elle conclut que c'est difficile de mettre en mots ces émotions et en position surplombante elle achève en ajoutant « *qu'il y a quelque chose qui s'est passé* » (tdp70). Sur la fin du jeu didactique, l'enseignante reprend l'idée que la lecture a favorisé l'apparition d'une émotion, ce qui est une manière adroite de laisser supposer aux élèves qu'elles ont contribué au fonctionnement des échanges.

Pour ce qui est de la chronogenèse, au début du jeu didactique, une interprétation du texte à étudier est donnée par deux élèves qui font le choix de mettre au premier plan une émotion, la tristesse. La lecture permet de donner des éléments d'interprétation des deux personnages dont l'un, Joseph, est plus fragile et dépendant du second, Elikia, plus mature.

Les autres élèves de la classe valident la tristesse comme une émotion dominante sans qu'il soit précisé ce qui l'a provoquée (un procédé d'écriture ? l'identification à un personnage ?). Cet échange sur l'émotion ressentie permet le rappel d'une particularité du théâtre (le jeu, la représentation).

Pour ce qui est de l'expression de l'émotion, nous pouvons constater qu'en dépit de l'adresse de l'enseignante sur cet élément, elle reste difficile pour les élèves. Certes la tristesse est retenue mais nous avons du mal à dire si elle a été ressentie par les élèves ou interprétée à partir du lexique, c'est pour cela que sur ce jeu nous n'avons pas d'éléments pour approfondir la place de l'émotion dans l'étude du texte.

4.3 Analyse du JE P2-JD3

4.3.1 Éléments de contexte

Ce jeu didactique appartient à la même phase didactique que le précédent à savoir repérer et comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies. Là l'enseignante vise à permettre aux élèves de mettre en lien les émotions du texte avec l'intrigue de la pièce.

4.3.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2

P2JD3 se compose de 3 jeux élémentaires.

P2 JD3	Collectivement expliquer les émotions ressenties par les personnages en fonction de l'évolution de l'intrigue dans la scène 8
JE 3.1 1 min. 1 s	Collectivement verbaliser les émotions véhiculées par le texte ; interpréter le texte.
JE 3.2 1 min. 19 s	Collectivement verbaliser et comprendre l'émotion dominante du texte : la peur, expliciter le contexte de l'intrigue qui explique cette émotion des personnages.
JE 3.3 54 s	Collectivement comprendre et interpréter les didascalies, verbaliser et comprendre une autre émotion ressentie par Joseph : la joie.

Tableau 40 : présentation du jeu didactique 3, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 3.1

- 86 E 2 **17 min 57 s** Question 1. Du coup, pour tout le monde, **pas autre chose que la tristesse** ? [...]
- 87 Elève : **la peur**
- 88 Elève : moi je dis la **tristesse**
- 89 E 2 : qui parle de la **peur** ? (*S'adressant à l'élève qui a dit la peur*) le petit Joseph ?
- 90 Elève : Inaudible (*des élèves discutent entre elles*)
- 91 E 2 : (*en parlant un peu fort ce qui ramène le calme dans la classe*) Alors on écoute là, donc si je reprends tes propos, **la peur**. Là, on est plus sur le ressenti des personnages du coup. La **peur**, vous la sentez par le texte et **par Elikia et Joseph, pourquoi** ?
- 92 Anaïs : Parce qu'**il a peur de quitter Elikia**.
- 93 E 2 : OK. Á la fin du texte effectivement, il a peur de quitter Elikia. Mais avant ?
- 94 Elève : Parce qu'**il a perdu sa famille**.
- 95 E 2 : En fait Elikia et Joseph, regardez...
- 96 Elève : Ils ont vécu la même chose. **18 min 58 s**

Extrait 53 : jeu élémentaire 3.1, collectivement verbaliser les émotions véhiculées par le texte ; interpréter le texte. En gras la direction d'étude de E2

Narration didactique

L'enseignante rappelle qu'elles sont en train de répondre à la question 1 du manuel ([annexe 3.2](#)) qu'elles utilisent qui est « à la lecture de ce texte, quel est votre sentiment le plus fort ? Justifiez votre réponse ». La question n'est pas dite oralement, les élèves l'ont sous les yeux. Elle revient donc au ressenti des élèves précisant : « *pas autre chose que la tristesse* » (déjà évoquée au jeu didactique précédent). Une élève mentionne la peur éprouvée par les personnages et semble donner une justification que le brouhaha de la classe rend inaudible, l'enseignante reprend la teneur des propos. Puis elle interroge les causes de cette peur, les élèves donnent alors des éléments d'interprétation personnels « *parce qu'il a peur de quitter Elikia* » (tdp92) et « *parce qu'il a perdu sa famille* » (tdp 94). Visiblement l'enseignante attend une autre réponse, elle débute une phrase dont elle attend la suite « *en fait Elikia et Joseph, regardez...* » (tdp 95).

Analyse

Pour ce qui est de la mésogenèse, par une question ouverte, adressée cette fois à l'ensemble de la classe, « *pour tout le monde* » (tdp86), sur les autres émotions potentielles qui émaneraient du texte puis sur leurs causes, l'enseignante permet que les élèves introduisent dans le milieu la peur et des éléments d'interprétation personnelle. Elles interprètent cette émotion comme étant la conséquence de l'éventuelle séparation des deux personnages et la peur liée à l'isolement de l'enfant arraché à sa famille.

Par ses questions ouvertes (tdp 86, 91, 93), l'enseignante, dévolue la question des émotions ressenties et laisse aux élèves la responsabilité de de l'étude, elle reste en retrait dans une posture distanciée, elle reprend ce qui est dit ou elle amène un

approfondissement des réponses par exemple par une question ouverte « *pourquoi ?* » (tdp 91) ou « *mais avant ?* » (tdp 93). A ce stade du jeu les élèves n'ont pas d'éléments qui leur permettent de saisir ce que vise l'enseignante.

La chronogenèse avance, une émotion est attribuée au personnage de Joseph, les élèves attribuent cette peur au fait que l'enfant risque de quitter Elikia (en gras tdp 92). Cette remarque indique que l'élève a compris que Joseph évolue, en dépit de son jeune âge, il analyse la nouvelle situation. Une autre élève ajoute qu'il a peur « *parce qu'il a perdu sa famille* » (en gras tdp 94), ce qui est peu probable puisque dans cet extrait, des éléments indiquent qu'il va probablement la retrouver rapidement. A ce stade de l'étude, les deux élèves donnent une interprétation personnelle du texte.

Pour ce qui est des émotions, dans ce jeu élémentaire, nous avons qu'une, la peur, attribuée au personnage de Joseph.

Narration et analyse du JE 3.2

97 E 2 : **18 min 58 s** Ils sont... comment s'appelle le passage là, quel titre est donné à ce passage ? [...] Tout à l'heure, vous me l'avez dit. Vous avez confondu.

98 Elève : **La fuite de Joseph.**

99 E 2 : Voilà, la fuite de Joseph. Donc Elikia et Joseph en fait, ils sont en... ?

100 Elève : **En fuite.**

101 E 2 : **En fuite.** Si vous avez bien lu le chapô introducteur, ils sont en fuite. **Pourquoi**, qu'est-ce qui s'est passé ?

102 Elève : **Il y a une guerre civile. Ils ont été enlevés par la milice.**

103 E 2 : C'est ça. Ils ont été enlevés. Du coup, ils se sont évadés. Et là, **ils sont en train de fuir. La peur, je pense, se justifie totalement pour les deux du coup. Mais effectivement à la fin vous me dites, Joseph a peur de quitter Elikia.**

104 Elève : Ils sont attachés. **Ils sont un peu proches parce qu'elle fait attention à lui.**

105 E 2 : Exactement (*sourire de l'élève qui a une réponse conforme à celle attendue par E2*). **Elikia a peur finalement de quoi, elle ? Elle a peur pour Joseph OK mais elle a peur de quoi ?**

106 Elève : **De se faire attraper, aussi.**

107 E 2 : **Et de retomber dans les mains ?**

108 Elèves : **des rebelles**

109 E 2 : OK, **La tristesse, on va le noter. La tristesse, la peur. 20 min 17 s**

Extrait 54 : jeu élémentaire 3.2, collectivement verbaliser et comprendre l'émotion dominante du texte : la peur, expliciter le contexte de l'intrigue qui explique cette émotion des personnages. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante débute une phrase dans le jeu élémentaire précédent que les élèves ont du mal à achever « *en fait Elikia et Joseph, regardez...* » ; elle demande alors le titre du passage, une élève le donne « *la fuite de Joseph* » (titre donné par l'éditeur du manuel scolaire). Elle reprend alors la phrase « *ils sont en...* » que les élèves peuvent compléter « *en fuite* » (tdp 99 et 100). Elle questionne les raisons de cette fuite en leur demandant d'observer le

chapô introducteur, les élèves donnent alors des éléments de réponse « *il y a une guerre civile, ils ont été enlevés* » (en gras tdp 102). L'enseignante reprend leurs réponses. Une élève complète alors d'elle-même sans attendre de questions de l'enseignante, elle évoque l'attachement entre ces deux enfants qui fuient un camp d'enfants soldats dans un pays en guerre en avançant « *ils sont un peu proches parce qu'elle fait attention à lui* » (en gras tdp 104). Les causes de la peur de Joseph, avancées par les élèves, semblent satisfaire l'enseignante qui questionne les raisons pour lesquelles Elikia peut, elle aussi, avoir peur. Les élèves expliquent alors qu'elle peut se faire attraper par les rebelles. L'enseignante reprend alors les deux émotions tristesse et peur, cette fois clairement attribuées aux personnages, et ajoute on va le noter.

Analyse

L'enseignante désigne clairement un objet du milieu : le titre du texte porteur de sens puis une question fermée permet qu'un élément de l'intrigue, Joseph et Elikia sont deux enfants en fuite, soit introduit dans le milieu, conjointement par les élèves aidés de l'enseignante qui désigne un autre objet, le chapô introducteur. Les élèves introduisent d'autres éléments validés par E2 : les personnages sont dans un pays en guerre civile, ils ont été enlevés par une milice. Une autre question ouverte de l'enseignante amène les élèves à expliciter ensuite les raisons de la peur des personnages : ils craignent leur séparation et redoutent d'être repris par les rebelles.

Pour ce qui est de la topogénèse, au tout début du jeu élémentaire, l'enseignante prend la responsabilité de la direction de l'étude en désignant les objets à observer, en induisant fortement une réponse puis elle adopte une posture d'accompagnement, en formulant des questions qui favorisent des éléments d'interprétation amenés par les élèves. A la fin de ce jeu élémentaire, l'enseignante institutionnalise.

La chronogénèse avance et permet l'interprétation du texte, les enfants ont peur parce qu'ils sont en fuite dans un pays en guerre civile, ils craignent d'être repris tout comme ils redoutent leur séparation. L'enseignante valide en fin de JE les émotions de tristesse et de peur, attribuées aux personnages et dont les élèves donnent des raisons, dans ce JE. Elle permet ainsi le passage des interprétations personnelles à une interprétation collective qui est celle de la classe qu'elle valide par « *on va le noter* » (tdp 109) sans préciser si cela doit être fait par les élèves ou si cela sera l'occasion d'une trace écrite plus tard dans le cours.

Narration et analyse du JE 3.3

109 E 2 20 min 17 s Il y a autre chose ou pas ? A ben si pourtant, justement, **je vous ai dit qu'on aurait besoin des didascalies.**

110 Anaïs (regardant son texte) : Ben il y a eu **un petit moment de joie quand Joseph a revu la palmeraie. Il a repensé à sa famille.**

111 E 2 : Et parce qu'ils sont arrivés où ?

112 Elèves : La **route vers chez lui**

113 E 2 : Donc ils sont proches de ?

114 Anaïs : **chez lui**, à la route vers le village

115 E 2 : Donc effectivement dans tout ça, à un moment il y a un petit moment de...

116 Elèves : **joie.**

117 E 2 : Exactement. De soulagement. **Ça y est, on est sauvés.** On va l'écrire ensemble. 21 min 11 s

Extrait 55 : jeu élémentaire 3.3, collectivement comprendre et interpréter les didascalies, verbaliser et comprendre une autre émotion ressentie par Joseph : la joie. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante semble attendre autre chose dont on ne sait pas s'il s'agit d'une autre émotion ou d'un élément d'interprétation, cependant pour préciser sa question, elle oriente les élèves vers la didascalie initiale du texte de théâtre qui est : « *Joseph se lève et fait le tour de chacun des arbres qu'il serre dans ses bras. Il se met à danser comme un fou* » ; une autre didascalie interne mentionne « *Il embrasse Elikia et danse en répétant : Maman, maman, maman* ». Ces didascalies sont interprétées par Anaïs qui avance « *il a eu un petit moment de joie quand Joseph a revu la palmeraie. Il a repensé à sa famille* » (en gras tdp 110). L'enseignante pose une question fermée, ainsi elle s'assure que les élèves ont bien saisi où sont les enfants, la réponse donnée par Anaïs le confirme. Plusieurs élèves reprennent cette émotion, la joie, que l'enseignante traduit par « *soulagement* » (tdp 117), elle donne cette interprétation en s'identifiant alors aux deux personnages qu'elle fait parler, ce soulagement s'explique parce que les enfants se sentent sauvés.

Analyse

Par ostension, un nouvel objet du milieu est désigné par E2 qui rappelle « *je vous avais dit qu'on aurait besoin des didascalies* » (tdp 109). Une question ouverte puis une autre fermée contribuent à faire entrer dans le milieu par les élèves une autre émotion, la joie, et son explication (il a revu la palmeraie proche de chez lui, il a repensé à sa famille (tdp 110). Plusieurs élèves reprennent la joie de Joseph que l'enseignante traduit par « *soulagement* » (tdp 117).

Pour ce qui est de la topogénèse, l'enseignante oriente les élèves vers la lecture des didascalies ce qui leur permet de faire avancer le savoir. En fin de jeu élémentaire, elle

institutionnalise en interprétant ce qui vient d'être dit, elle passe en force une explication non proposée par les élèves, le soulagement de l'enfant qui pense qu'il est sauvé.

La chronogenèse avance, par sa question orientée vers les didascalies du texte, l'enseignante permet aux élèves d'expérimenter leur fonction à savoir qu'elles donnent des éléments d'information nécessaires à la compréhension de l'intrigue ou des renseignements sur le personnage. Les élèves en lisant les didascalies obtiennent des indications sur la gestuelle de l'enfant qu'elles interprètent comme étant de la joie. La fuite relatée au jeu élémentaire précédent parvient peut-être à son terme (il est, alors, presque sauvé). La joie mentionnée par les élèves pour Joseph est donc une explication pertinente. L'enseignante achève le jeu élémentaire en ajoutant le soulagement des personnages qui se sentent sauvés.

4.3.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD3

Par des désignations d'objets (le titre du texte et les didascalies) voire des débuts de réponse, l'enseignante favorise l'entrée dans le milieu, par les élèves, d'une autre émotion, la peur et des éléments d'interprétation que les élèves en donnent. Elles justifient la peur par l'éventuelle séparation entre les deux personnages, par l'insécurité ressentie par un enfant hors de sa famille, les dangers liés à la guerre civile dont la crainte d'être repris par les rebelles. Elles font également entrer dans le milieu une autre émotion, la joie, elles la justifient : Joseph a reconnu l'oasis proche de chez lui, l'enseignante ajoute le soulagement, ils sont arrivés au terme de leur périple. Ces éléments permettent de donner des indications sur l'intrigue et d'interpréter les émotions évoquées dans les jeux didactiques 2 et 3.

Pour ce qui est des variations topogénétiques, le schéma suivant les présente :

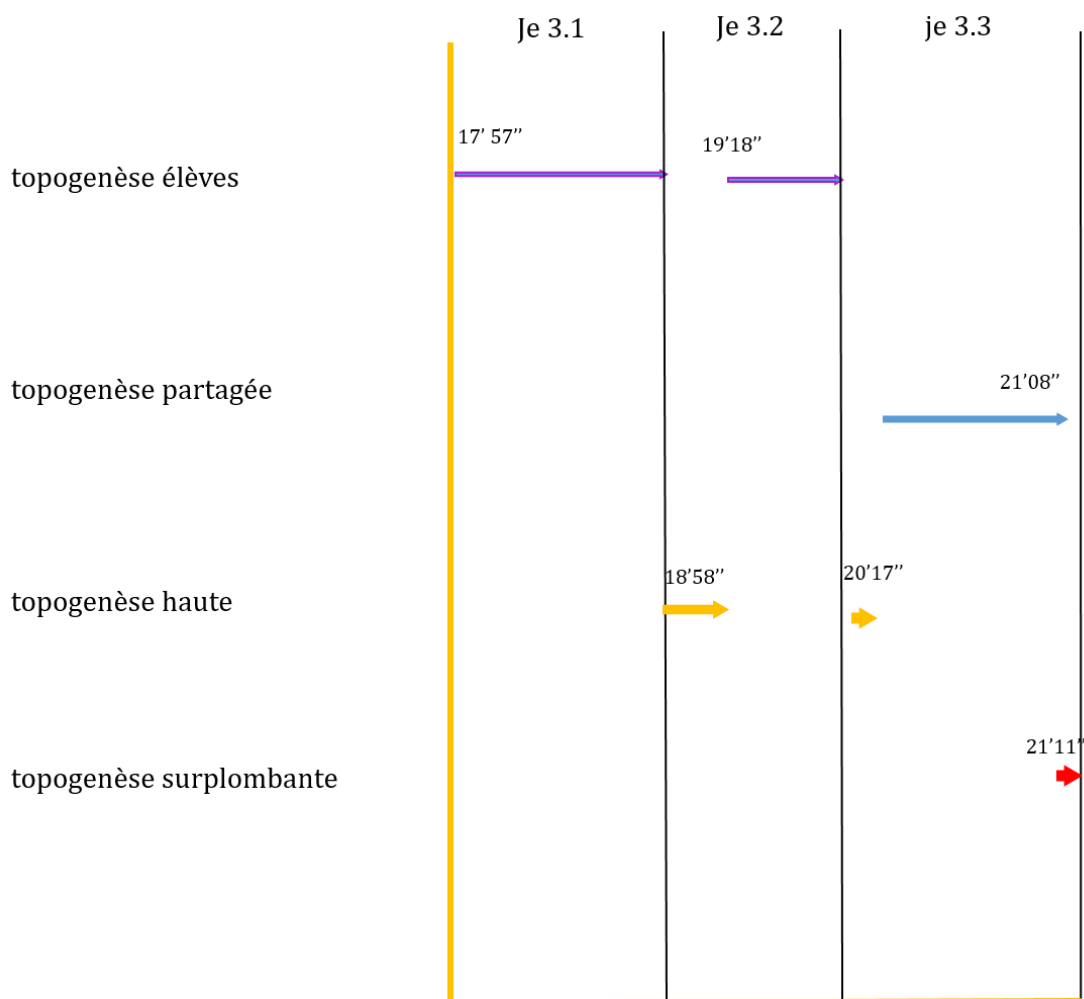


Figure 39 : répartition des variations topogénétiques du JD3

Les questions ouvertes de l'enseignante ou sa désignation des objets ou encore, ses débuts de réponse, permettent aux élèves de prendre sur la majeure partie du jeu didactique, la responsabilité de l'étude, seules ou en partage avec l'enseignante lorsqu'elle prend une posture d'accompagnement. A deux reprises, E2 reprend l'orientation de l'étude et à la fin du jeu, elle passe en force une interprétation personnelle (le soulagement de l'enfant qui pense être sauvé).

La chronogenèse avance : deux autres émotions sont données puis justifiées par des éléments d'interprétation de l'intrigue : la peur puis la joie. Sont alors mentionnés les dangers liés à la guerre (les deux enfants sont sans famille et donc sans protection), la séparation entre les deux personnages qui se profile mais aussi la joie de Joseph lorsqu'il comprend qu'il va retrouver sa mère. C'est une manière singulière d'aborder le texte autrement que par les procédés d'écriture utilisés qui, pour l'instant, ne sont pas mobilisés. Le « *on va le noter* » dit en fin des jeux élémentaires 3.2 et 3.3 marque l'institutionnalisation du savoir (même si la prise de notes n'est pas encore réalisée).

Dans ce jeu didactique, nous voyons comment l'enseignante utilise les interprétations individuelles des élèves pour amener une lecture collective. Elle laisse une place aux émotions dans la réception des textes en demandant aux élèves de les verbaliser puis d'en donner l'interprétation.

4.4 Analyse du JE P2-JD4

4.4.1 Éléments de contexte

Ce jeu didactique appartient à la même phase didactique que le précédent à savoir repérer et comprendre l'évolution des personnages du texte, en examinant les groupes des personnages en présence et leur univers. Là, le but est de montrer aux élèves la fragilité des deux enfants dans un univers de guerre qui les isole.

4.4.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD4

P2JD4 se compose de 2 jeux élémentaires.

P2 JD4	Collectivement interpréter l'implicite du texte étudié par le repérage des groupes de personnages qui s'opposent dans l'extrait
JE 4.1 3 min. 54 s	Collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville).
JE 4.2 1 min. 18 s	collectivement nommer les deux groupes qui s'opposent : l'armée et les rebelles et comprendre les dangers qu'ils représentent pour les deux enfants.

Tableau 41 : présentation du jeu didactique 4, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 4.1

117 E 2 **21 min 11 s** La question 2, je ne l'avais pas mise.
 118 Elève : Non, la 4.
 119 E 2 : La question 2, je ne l'avais pas mise. Regardez la question 2. **Alors deux univers opposés.** Alors cette question, **elle est intéressante parce que moi je lui ai donné deux lectures.** Je ne sais pas comment vous l'auriez traitée. Regardez la question 2 pendant que je recherche le texte. (*L'enseignante projette le texte sur le tableau*) **Les deux univers opposés**, essayez de me les donner.
 120 Elève : Elle n'était pas à faire la 2.
 121 E 2 : Non mais je sais qu'elle n'était pas à faire. Ce n'est pas grave. Pas de souci. [...]
 122 Elève : Il y a celui de Joseph et celui d'Elikia.
 123 E 2 : (*l'enseignante envoie la page extraite du manuel scolaire sur le tableau interactif*) Vous avez vu, (*en montrant le texte*) j'ai trouvé un nouveau jouet. Au lieu de scanner le texte, je peux l'envoyer direct. C'est génial, hein ? Vous l'avez également ça (*en montrant la page de leur livre*). Alors le petit moment de joie, il est là (*elle montre la ligne sur tableau*) à la ligne 15. Du coup les deux univers qui s'opposent, quelqu'un le dit ça ? [...] (*brouhaha, les élèves cherchent, parlent mais on ne saisit pas ce qui se dit. Pendant que les élèves cherchent, l'enseignante remet à une élève la photocopie du texte qu'elles sont en train d'étudier*) On a commencé à l'évoquer, tout à l'heure. Je pensais que ce serait plus évident, ça. Vous m'avez dit, **ils arrivent à Namba. Alors, qu'est-ce qu'on pourrait opposer comme univers ?** Vas-y, Lisa.

- 124 Lisa : Ils se retrouvent pour se requitter, en gros.
- 125 E 2 : Qu'est-ce qu'on entend par univers, en fait, c'est peut-être ça qui bloque ? [...] Vas-y Julia, dis le plus fort.
- 126 Julia : L'univers, c'est de là où ils viennent.
- 127 E 2 : De là où ils viennent. Ils viennent d'où ?
- 128 Elève : Elle, elle vient d'un endroit un peu...
- 129 E 2 : **Ils étaient dans quoi ?**
- 130 Elève : **Dans la forêt.**
- 131 E 2 : Ils étaient dans la forêt, enlevés par ?
- 132 Elève : **Les rebelles.**
- 133 E 2 : Par des rebelles. Les rebelles, ils vivent dans la ville comme ça, ils ont des apparts ? Ils se cachent de manière clandestine, d'accord ? Donc du coup on les imagine dans un camp, cachés dans la forêt. D'accord ? Quel serait l'autre univers qui serait opposé à celui-là ?
- 134 Elève : **La liberté.**
- 135 E 2 : Symbolisée par ?
- 136 Elève : **La ville.**
- 137 E 2 : Du coup peut-être la palmeraie qui est l'ouverture sur la ville. Donc oui peut-être, ces deux univers. **25 min 05 s**

Extrait 56 : jeu élémentaire 4.1, collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville). En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante utilise, visiblement pour la première fois, un vidéoprojecteur interactif, cela met un peu de temps mais auparavant elle demande aux élèves de répondre à une partie de la question 2 du manuel ([annexe 3.2](#)) qui est : « *cet extrait présente deux univers opposés. Lesquels ? Par quels procédés d'écriture l'auteur vous permet-il de percevoir ces deux univers ?* ». Elle précise avoir fait deux lectures de cette question. Dans un premier temps l'enseignante demande aux élèves de repérer les deux univers, elles ont un peu de mal à répondre à la question. Une élève avance « *il y a celui de Joseph et celui d'Elikia* » (tdp 122), l'enseignante ne demande pas de précision et ne retient pas cette explication. Elle fait alors préciser le terme principal de la consigne, à savoir l'univers. Puis elle formule des questions plus ciblées « *ils viennent d'où ?* » (tdp 127) puis « *ils étaient dans quoi ?* » (en gras tdp 129) ce qui amène un premier élément de réponse : la forêt. Les élèves complètent en reprenant des éléments du texte, puis précisent que la forêt est le lieu où sont cachés les rebelles. Une intervention de E2 « *les rebelles, ils vivent dans la ville comme ça, ils ont des apparts ? Ils se cachent de manière clandestine, d'accord ? Donc du coup on les imagine dans un camp, cachés dans la forêt* » (tdp 133) introduit l'idée que les rebelles vivent cachés dans la forêt. A ce lieu, une élève oppose la liberté, on suppose qu'implicitement elle a associé l'emprisonnement des enfants dans le camp des rebelles situé dans la forêt et donc l'univers opposé serait associé à la liberté. L'autre univers est

un lieu habité que les élèves nomment la ville (aucune précision du texte ne permet d'affirmer s'il s'agit d'une petite ville ou d'un village, d'ailleurs Namba (nom de cette cité) est imaginaire. C'est une première explication qui émerge : l'opposition forêt, lieu des rebelles et un espace habité (ville ou village). L'enseignante reprend cela un peu différemment en évoquant la palmeraie puis suggère l'opposition palmeraie (qui est une ouverture sur la ville) – forêt (lieu où les enfants ont été enfermés).

Analyse

L'enseignante désigne un objet du milieu (la question 2 du manuel) puis, par ostension, un élément, « *les deux univers opposés* » (en gras tdp 119). Par la question ouverte, du manuel scolaire utilisé par les élèves, l'identification, le repérage de deux univers en présence dans le texte sont demandés aux élèves. Les élèves ont du mal à comprendre la question dont l'enseignante précise qu'elle en a fait elle-même deux lectures (deux interprétations ? Dans ce jeu, elle n'en donne qu'une). Progressivement en répondant à des questions fermées, les élèves introduisent dans le milieu l'idée que les deux univers seraient représentatifs de chacun des personnages (proposition non retenue par l'enseignante), que les deux univers sont celui de la forêt, lieu des rebelles où les enfants ont été emprisonnés et celui d'un espace habité, la ville qu'une élève associe à la liberté. Les deux univers sont finalement juste nommés, sans que ne soient approfondies les caractéristiques qui font que ces univers puissent être opposés.

Pour ce qui est de la topogénèse, l'enseignante assure l'essentiel de la direction d'étude de ce jeu élémentaire sauf lors d'un court échange sur la forêt comme lieu de vie des rebelles où les contributions sont plus partagées. Elle ferme ses questions, qui oriente fortement l'action par exemple lorsqu'elle reformule « *ils étaient dans quoi ?* » (tdp 129) alors que les élèves peinent à répondre. C'est plutôt l'enseignante qui amène la lecture savante du texte par ses questions fermées.

La chronogénèse avance peu car les élèves ont du mal à comprendre la question relative à la nature des univers qui s'opposent. Néanmoins, il aurait été intéressant de savoir ce que voulait dire l'élève quand dès le début du JE, concernant les deux univers en présence, elle a avancé « *il y a celui de Joseph et celui d'Elikia* » (tdp 122). Joseph est un enfant enlevé du village proche de cette palmeraie (source de vie) par les rebelles qui capturent des enfants pour en faire des soldats et qui se cachent dans la forêt (lieu de violence, de guerre voire de mort), peut-être était-ce, ce que voulait suggérer cette élève. Cette explication

finit par arriver : il y a en filigrane, dans cet extrait, l'univers de la palmeraie, du village et celui de la forêt (on ne sait pas si les élèves les ont repérés). Ce que les élèves n'ont pas perçu, à ce stade de leur découverte du texte, c'est l'insouciance de la vie de Joseph dans ce village, un aspect lumineux de son existence (avant son enlèvement) et l'aspect sombre voire sordide du camp des enfants soldats. La palmeraie est une source de vie, la forêt est un lieu de danger et parfois de mort. A ce stade de l'activité, les explications restent incomplètes.

Narration et analyse du JE 4.2

- 137 E 2 **25 min 5 s** Or si on regarde le texte et du coup qui enchaîne la question 3, ce que vous aviez à préparer, **regardez 24.25.** (*L'enseignante montre au tableau les lignes sur le texte projeté*), par exemple. [...]
- 138 Elève : ben il y a une répétition là
- 139 E2 : Il y a une forme de répétition OK **mais là, je reste sur mes deux univers encore.**
- 140 Anaïs : Il faut toujours se cacher de qui que ce soit.
- 141 E 2 : **Ce serait qui ? Ce serait quoi là, les deux univers ?**
- 142 Elève : Il y a **l'armée et les rebelles.**
- 143 E 2 : Est-ce que ça va ensemble, ça ?
- 144 Elève : Non.
- 145 E 2 : **L'armée, ils sont contre les rebelles.**
- 146 Elève : **Ils se battent contre les rebelles.** (*Regard interrogateur de E2, l'élève reprend en regardant son enseignante*). Ben si, **ils se battent contre les rebelles.**
- 147 E 2 : Ah oui ils se battent, pardon. J'avais compris, ce n'est pas contre les rebelles. Ils se battent, bien sûr. **Donc l'armée est censée protéger ?**
- 148 Elève : **Les enfants.**
- 149 E 2 : Et là, **est-ce que c'est le cas ?**
- 150 Elève : **Non.**
- 151 E 2 : Il lui dit surtout, cache-toi. **Du coup vous voyez, les deux univers là soldats/rebelles** qui seraient normalement ennemis. Alors la question, vous voyez comment elle pouvait être traitée de deux manières différentes ? C'est bon ? Et du coup, votre question 3. Non pardon, la question... Je vous ai donné la 3 ou la 2 ?
- 152 Elève : La 4. **26 min 23 s**

Extrait 57 : jeu élémentaire 4.2, collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville). En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

E2 ne pose pas une question directe mais demande aux élèves de regarder les lignes 24, 25 du texte étudié. Ces lignes sont les suivantes :

« *Si tu vois des soldats, cache-toi.
Si tu vois des rebelles, cache-toi* ».

Une élève relève le procédé de la répétition. L'enseignante valide la réponse mais précise « *mais là je reste sur mes deux univers, encore* » (en gras, tdp 139). Après une autre réponse non attendue, elle précisera à nouveau « *ce serait qui ? Ce serait quoi là, les deux univers ?* » (en gras tdp 141). Une élève donne alors la réponse attendue « *il y a l'armée et les rebelles* » (tdp 142). L'enseignante fait en sorte que soient précisés l'opposition entre l'armée et les rebelles et le danger que ces deux groupes représentent pour les enfants (tdp 147 à 150).

Elle reprend alors ces deux groupes, elle en fait deux « univers » et précise que c'était une autre réponse possible à la question posée.

Analyse

Un objet précis du milieu, deux phrases du texte, est désigné par l'enseignante. Elle donne à observer aux élèves ces lignes pour orienter la chronogénèse. Nous soulignons ici une clause implicite du contrat, les élèves comprennent d'elles-mêmes qu'elles doivent en faire l'analyse. Ce qui reste obscur pour elles, est de savoir s'il s'agit d'analyser le procédé d'écriture utilisé ce que fait une élève ou de relever le sens de ce passage. L'enseignante, par l'indication d'une règle d'action pour décoder le texte, « *là je reste sur mes deux univers encore* » (en gras tdp 139) permet que les élèves puissent faire entrer dans le milieu une autre réponse à la question des deux univers en présence, l'armée et les rebelles. L'enseignante, par sa question fermée, « *donc l'armée est censée protéger ?* » (en gras, tdp 147), introduit un autre élément d'interprétation important pour la compréhension de l'intrigue, les enfants ne peuvent pas faire confiance à l'armée.

L'enseignante en surplomb topogénétique, reprend la direction d'étude en ciblant 2 lignes du texte puis par une question ouverte, elle permet ensuite une topogénèse partagée. Les élèves sont actives lors des échanges et n'hésitent pas à confirmer leur réponse (notamment lorsqu'elle n'a pas été comprise par l'enseignante, en gras tdp 146).

La chronogénèse avance dans la mesure où il est ici précisé que les enfants sont en danger tant s'ils rencontrent les rebelles que s'ils croisent les soldats. L'enseignante s'appuie sur des éléments d'interprétation des élèves pour passer à une lecture collective. Elle institutionnalise le savoir en jeu en synthétisant ce qui vient d'être annoncé et en précisant que c'était là une seconde réponse possible à la question sur les deux univers en présence. Cette seconde réponse possible permet de revenir sur une autre cause de la peur ressentie par les deux personnages, ils fuient le camp des enfants soldats détenus par les rebelles et ils ne peuvent faire confiance aux soldats qui ne les protègent pas, il est donc normal qu'ils aient peur.

4.4.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD4

E 2 désigne un objet précis du milieu, la question ouverte du manuel sur l'existence de deux univers dans le texte qu'il s'agit d'identifier, qui va permettre l'introduction d'éléments d'interprétation. Comme, dans un premier temps, les élèves ont du mal à

répondre, elle demande une définition du terme univers. Ensuite des questions plus fermées amènent les élèves à introduire dans le milieu l'opposition entre la forêt, univers des rebelles où les enfants ont été emprisonnés, et la palmeraie, univers de vie, de liberté. Par la désignation d'un objet (2 phrases précises du texte), elle permet ensuite que soit proposée par les élèves l'opposition rebelles / soldats comme autre réponse à la question posée.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques :

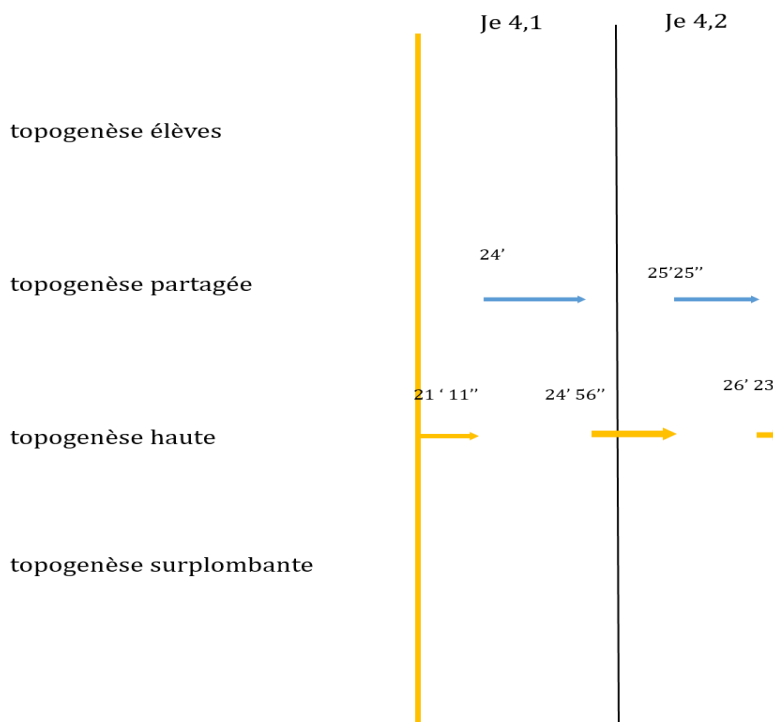


Figure 40 : variations topogénétiques du JD 4.

Au début du jeu didactique l'enseignante assure la direction de l'étude puis par des questions ciblées, elle permet aux élèves de participer à l'avancée des savoirs qu'elle accompagne ici étroitement par des demandes de précisions ou des questions fermées. Si au début de chaque jeu élémentaire, elle a une direction d'étude plus marquée, elle laisse vite les élèves reprendre les initiatives pour répondre à la question sur les deux univers en opposition tout en gardant une posture d'accompagnement qui leur permet d'apporter des éléments de réponse attendus. A la fin du jeu didactique l'enseignante institutionnalise, en position haute, en donnant sur une interprétation basée sur les apports des élèves qu'elle complète.

La chronogénèse s'enrichit de nouveaux éléments d'interprétation : ce qui est ici visé est la compréhension de l'état psychologique des enfants (depuis le début de l'étude, les élèves relèvent les émotions des personnages) et donc l'interprétation du texte par la

compréhension du contexte dans lequel ils se trouvent. Les émotions préalablement identifiées trouvent ici quelques éléments d'interprétation. Les élèves ont compris deux émotions contradictoires des enfants. D'abord la peur des enfants dont elles soulignent qu'elle s'explique par leur insécurité, ils sont en danger tant avec les rebelles qu'avec les soldats. Mais il y a également la joie, surtout de Joseph, quand il reconnaît la palmeraie proche de son village. Ce qui n'a pas été verbalisé est que l'oasis est le lieu d'une vie « normale » dans laquelle les enfants ont une place d'enfant alors qu'ils ont échappé à la forêt dans laquelle ils ont une place d'esclave de guerre. Une autre proposition est donnée, il y aurait l'univers des soldats et celui des rebelles sans plus d'explication. Ces deux univers véhiculent tous les deux de la peur et ne paraissent pas réellement en opposition. La planification telle que pensée par l'enseignante apparaît plus clairement : dans les jeux didactiques précédents, elle fait exprimer les émotions (plutôt celles ressenties par les personnages) puis dans ce jeu didactique, elle permet le repérage d'éléments d'interprétation qui expliquent ces émotions. Sa démarche exclut pour l'instant les procédés d'écriture, elle vise l'identification des émotions, l'interprétation par le contexte, les procédés seront examinés plus tard comme le laisse supposer le tdp 139. Toutefois ce cheminement n'est pas explicité aux élèves.

Pour ce qui est du passage de la lecture individuelle à une lecture plus collective du texte, l'enseignante s'appuie sur des éléments d'interprétation des élèves, qu'elle favorise par des questions leur permettant des réponses attendues qu'elle complète allant alors vers la lecture savante du texte.

4.5 Analyse du JE P1-P2 JD5

4.5.1 *Éléments de contexte*

Dans ce jeu didactique les deux phases travaillées par l'enseignante sont traitées successivement, les deux premiers jeux élémentaires appartiennent à la phase didactique dont l'enjeu principal de savoir est de repérer, nommer et apprécier les procédés d'écriture du registre tragique, nommer les émotions suscitées par ces procédés. Le dernier jeu élémentaire appartient à la phase didactique dont l'enjeu de savoir est de repérer et de comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours et des didascalies. Dans ce jeu didactique, le but est de repérer et de comprendre le procédé du changement de rôle dans la scène étudiée. Ce procédé (appelé aussi inversion des rôles)

est le plus souvent utilisé dans le théâtre comique et il permet une dénonciation. Ici il s'apparente à un renversement de situation, ce qu'on appelle le nœud dramatique qui fait référence à l'ensemble des conflits, qui font obstacle à la progression de l'action (les élèves ont listé quelques-uns de ces obstacles dans les jeux didactiques précédents : le danger des rebelles, des soldats), lequel atteint son paroxysme à cet endroit du texte. En effet si Joseph est presque sauvé, comment Elikia, une enfant soldat qui a pillé, tué, peut-elle être accueillie ?

4.5.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1-P2 JD5

P1-P2 JD5 se compose de 3 jeux élémentaires

P1 JD5	Collectivement repérer et comprendre le procédé du changement de rôles dans la scène étudiée
JE 5.1 1 min. 6 s	Collectivement repérer le procédé du changement de rôle qui s'opère entre Joseph et Elikia
JE 5.2 1 min. 12 s	Collectivement repérer où et comment s'opère le changement de rôle
JE 5.3 1 min. 19 s	Collectivement repérer l'évolution du personnage de Joseph et appréhender en quoi ce changement contribue au tragique de la pièce.

Tableau 42 : présentation du jeu didactique 5, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 5.1

26 min 23 s 153 E 2 : La 4. Encore mieux, super. Tant pis, je reviens sur la question 3. Mais on va y arriver à la 4, ne vous inquiétez pas. **Question 3 qui porte sur les rôles.** (Les élèves lisent en silence la question sur leur manuel) [...] Vous l'avez presque dit tout à l'heure. Vous avez déjà centré la réponse. Vous m'avez dit à la fin, c'est Joseph... c'est Nadège qui l'a dit. **C'est Joseph qui prend soin d'Elikia. Alors ?**

154 Elève : **Oui parce qu'au début, c'est elle qui lui dit qu'il faut qu'elle se cache et tout. Et après c'est lui qui lui dit, il faut que tu ailles à l'hôpital, ils te donneront à manger et ils prendront soin de toi.**

155 E 2 : Alors finalement, **qu'est-ce que ça pourrait être ça du coup qu'il y ait comme ça un changement ?**

156 Elève : Pour dire que Joseph...

157 E 2 : Regardez votre question c'est : **les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ? Donc un changement de rôle. 27 min 29 s**

Extrait 58 : jeu élémentaire 5.1, collectivement repérer le procédé du changement de rôle qui s'opère entre Joseph et Elikia. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

Après un flottement sur le numéro de la question que les élèves avaient à préparer, l'enseignante choisit de proposer aux élèves la question 3 de leur manuel qui est « *les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ?* ». Auparavant elle fait un peu d'autodérision sur elle-même car elle ne sait plus les questions qu'elle a

données à travailler aux élèves. Celles-ci regardent en silence, sur leur manuel, la question. E 2 précise « *Question 3 qui porte sur les rôles* » (en gras tdp 153) puis leur donne un indice « *vous l'avez presque dit tout à l'heure [...] C'est Nadège qui l'a dit* » (tdp 153). Une élève explique maladroitement le procédé sans en donner le nom, elle mentionne qu'au début du texte c'est Elikia qui dit ce que Joseph doit faire (notamment lorsqu'elle lui demande de se cacher à la vue des rebelles comme des soldats) alors qu'à cet endroit du texte, c'est lui qui prend la situation en main indiquant à Elikia qu'elle doit se rendre à l'hôpital (en gras tdp 154). L'enseignante formule une question qui reste assez imprécise pour obtenir le nom du procédé puis finalement donne elle-même la réponse « *donc changement de rôle* » (en gras tdp 157).

Analyse

L'enseignante désigne un objet du milieu, la question 3 du manuel scolaire ([annexe3.2](#)) et par ostension elle attire l'attention sur un élément à examiner « *le changement de rôle* ». Cette question ouverte permet à une élève d'introduire un élément de réponse qui correspond à la seconde partie de cette question, à savoir « *comment s'opère le changement ?* ». L'élément de réponse introduit mentionne en effet qu'au début du texte (et de la pièce), les initiatives revenaient à Elikia, tandis qu'à partir du moment où Joseph reconnaît son lieu de vie, il prend la situation en main en proposant à Elikia d'aller à l'hôpital. L'enseignante pose une autre question peu explicite « *qu'est-ce que ça pourrait être, ça, du coup qu'il y ait comme ça un changement ?* » (tdp155) puis introduit elle-même le nom du procédé de théâtre utilisé : le changement de rôle.

Au début de ce jeu élémentaire, la posture d'accompagnement favorise un partage topogénétique et c'est d'ailleurs une élève qui prend la responsabilité de l'élément de savoir en jeu dans ce jeu didactique. Elle a bien repéré le moment où s'opère l'inversion des rôles et elle le verbalise puis comme l'autre élément de réponse attendu par l'enseignante ne vient pas, celle-ci achève en position haute le jeu élémentaire en nommant le procédé.

La chronogénèse est ralentie dans la mesure où les questions posées par l'enseignante ne sont pas assez explicites pour que les élèves puissent s'en saisir et donner la réponse attendue. Néanmoins une élève mentionne l'endroit du texte où l'on voit Joseph prendre l'initiative du duo, il propose d'aller à l'hôpital (lieu de protection) tandis qu'Elikia semble en position de fragilité. L'enseignante rappelle le nom du procédé de changement de rôle

(nom donné dans la question du manuel), elle institutionnalise par là le savoir après qu'une élève a indiqué, dans le texte, le geste scénique du personnage qui en permet le repérage, lorsque Joseph « *embrasse Elikia tendrement* » et qu'il donne la marche à suivre pour qu'ils soient définitivement sauvés des dangers qui les guettent.

L'enseignante n'hésite pas à se moquer d'elle-même lorsqu'elle ne sait plus les questions posées aux élèves « *ah encore mieux. Super* » (tdp 153), nous soulignons cette attitude qui, selon nous, participe d'une ambiance de classe sereine. Ce que semble signifier cette attitude est que dans la classe tout le monde peut se tromper et que cela arrive aussi à l'enseignante.

Narration et analyse du JE 5.2

27 min 29 157 E 2 : Regardez votre question c'est : les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ? **Donc un changement de rôle. A partir de quelle ligne ?**
158 Elève La 40.
159 E 2 : Ici ? (*L'enseignante montre la ligne 40 sur le texte vidéo projeté sur le tableau, puis regardant les élèves*) Moi, je mettrais...
160 Elève : 34.
161 Elève : **Tu ne viens pas avec moi ? 34.**
162 E 2 : alors **on ne peut guère remonter avant la ligne 34**, ici. **L'idéal pour moi, serait peut-être la didascalie où on a Joseph embrasse Elikia tendrement.** Et les filles l'ont fait, intuitivement. Maélin s'est tournée vers Anaïs. Oh elle n'a pas joué jusqu'au bout l'embrassade mais on sentait que c'était Maélin qui allait vers Anaïs. D'accord ? **Joseph qui va vers Elikia.** Vous voyez comme la posture, le rôle vient accompagner là le texte. **Ici à mon avis, ce serait le point le plus pertinent pour le changement de rôle.** 28 min 41 s

Extrait 59 : JE 5.2, collectivement repérer où et comment s'opère le changement de rôle entre les deux personnages. En gras la direction d'étude de E2

Narration didactique

L'enseignante demande sur l'extrait étudié le numéro de la ligne à laquelle cette inversion des rôles apparaît. Des élèves mentionnent alors la ligne 34 « *tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles* ». Une autre élève mentionne la ligne 40 lorsque Joseph dit « *il y a un hôpital derrière la palmeraie* », cette réponse ne semble pas satisfaire l'enseignante comme en témoigne son début de phrase qu'elle laisse en suspens « *moi je mettrais* » (tdp 158). Une élève mentionne alors la réplique « *tu ne viens pas avec moi* » qu'elle situe à la même ligne alors qu'il s'agit de la ligne 18. Ce qui explique la remarque de l'enseignante « *on ne peut guère remonter avant la ligne 34* ». E2 donne ensuite sa réponse, la didascalie interne « *Joseph embrasse tendrement Elikia* » marque, selon elle, cette inversion des rôles, elle précise que cela a été rendu intuitivement par la gestuelle des deux lectrices. Elle

ajoute « *c'est Joseph qui va vers Elikia, vous voyez comment la posture, le rôle vient accompagner le texte* » (tdp 161).

Analyse

Par une question ouverte de l'enseignante « *à partir de quelle ligne ?* » (tdp 156), des éléments de compréhension, quant au moment précis de l'inversion des rôles, sont proposés. Une élève cible ce moment à la ligne 34. Une autre élève positionne ce moment à la ligne 40 où Joseph dit à Elikia qu'il lui faut rejoindre l'hôpital pour être prise en charge. L'enseignante propose son interprétation, la didascalie interne (ligne 39) qui indique que Joseph embrasse tendrement Elikia marque l'évolution des personnages et cette inversion des rôles.

Sur la majorité de ce jeu élémentaire, c'est l'enseignante qui, dans une posture surplombante, prend la responsabilité de l'avancée des savoirs en imposant son interprétation sans valider ni invalider les propositions des élèves mais elle ne retient pas la proposition de la ligne 40.

La chronogenèse avance, le moment de l'inversion des rôles est bien visible dans cette scène et nous pourrions dire que plusieurs indices le dévoilent. Une élève mentionne que le moment où Joseph dit à Elikia ce qu'elle doit faire (ligne 40) témoigne d'une évolution du personnage ; Joseph fragile et dépendant prend des initiatives, c'est lui qui comprend ce qui est le mieux pour Elikia. L'enseignante fait une autre proposition, la didascalie qui désigne un geste de tendresse de Joseph symbolise cette inversion des rôles. Ce qui reste implicite est qu'en prenant l'initiative du premier geste de tendresse entre ces deux personnages, Joseph n'est plus le petit garçon fragile soumis aux décisions d'Elikia, il a désormais une autre envergure. Les deux propositions sont cohérentes. L'enseignante ne retient pas celle de l'élève.

Narration et analyse du JE 5.3

28 min 41 s 162 E 2 : Mais je ne suis pas contre cette idée de la ligne 34, si vous me dites pourquoi Qu'est-ce qui se passe là ? « **Tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles** » (L'enseignante lit une phrase du texte).

163 Elève : Il fait une promesse. Il lui dit jamais...

164 E 2 : De quoi il fait preuve là, Joseph ?

165 Elève : De **courage**.

166 E 2 : Oui, (*se tournant vers une autre élève*) j'ai entendu ?

167 Elève : De **maturité**.

168 E 2 : De **maturité**. Pourquoi ? C'est comme s'il perdait un peu sa peau...

169 Elève : D'enfant.

170 E 2 : Pourquoi ?

171 Elève : Parce **qu'il comprend la vraie vie. Il sait ce qui peut arriver**.

172 E 2 : Il sait **qu'elle a sûrement vécu des choses terribles. Qu'est-ce qui se passe quand on a été enlevé comme ça, longtemps ?**

173 Elève : On est **choqué**.

174 Elève : On est **terrorisé**.

175 E 2 : On **est terrorisé, on est choqué**. Et finalement qu'est-ce qui se passe ? On a tellement peur que ?

176 Elève : **Qu'on serait capable de retourner**.

177 E 2 : Qu'on serait capable d'y retourner pour, peut-être, ressentir une fausse sécurité. Ça porte un nom ça, dans d'autres circonstances. Quand l'otage finalement arrive à éprouver des...

178 Elève : C'est la maladie qui s'attrape là... **Le syndrome de Stockholm**.

179 E 2 : C'est ça. Le syndrome de Stockholm. **30 min**

Extrait 60 : JE 5.3, collectivement repérer l'évolution du personnage de Joseph et appréhender en quoi ce changement contribue au tragique de la pièce. En gras, le direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante revient à la proposition de la ligne 34 pour que ce choix soit justifié. Elle lit la réplique située à cette ligne et en demande l'explication, en entendant une réponse erronée qu'elle interrompt, elle précise sa question en demandant de quoi fait preuve Joseph. Deux réponses sont proposées par des élèves : « *de courage* » (tdp 164) et « *de maturité* » (tdp 166). Une autre question posée par l'enseignante contribue à approfondir le changement du personnage. Les élèves remarquent que Joseph analyse ce qui peut arriver, à savoir le retour d'Elikia dans le camp des enfants soldats dirigés par les rebelles. L'enseignante apporte un élément de compréhension concernant le passé d'Elikia : « *il sait qu'elle a sûrement vécu des choses terribles. Qu'est-ce qui se passe quand on a été enlevé comme ça, longtemps ?* » (en gras tdp 171). Les élèves imaginent alors des émotions de crainte, de terreur qu'a pu ressentir le personnage d'Elikia. L'enseignante complète en ajoutant que ce personnage peut prendre la décision d'un retour au camp des enfants soldats par « *fausse sécurité* » (tdp 176) et demande le nom du syndrome de Stockholm (qu'une élève donne assez rapidement). Implicitement elle indique qu'ayant vécu longtemps avec eux, Elikia peut développer une sorte d'empathie et choisir cette

solution de survie puisque si elle reste avec Joseph, elle est menacée du fait de sa condition d'enfant soldat.

Analyse

L'enseignante désigne un objet du milieu, une phrase du texte qu'elle lit et donne à interpréter par une question ouverte à l'adresse de la classe « *qu'est-ce qui se passe là ?* » (tdp 161). Nous pouvons dire qu'elle désigne ainsi un trait pertinent du texte et nous pouvons comprendre qu'elle poursuit l'analyse des personnages en s'arrêtant dans ce jeu élémentaire, comme dans l'ensemble de ce jeu didactique, à la situation d'inversion des rôles. Les élèves proposent des interprétations, Joseph a fait une promesse (proposition non valide et non retenue), il a du courage, de la maturité, il comprend et analyse la situation. L'enseignante procède ensuite à un ajustement en orientant ensuite les explications des élèves sur le personnage d'Elikia, elle introduit un élément d'interprétation « *il sait qu'elle a sûrement vécu des choses terribles* » (en gras tdp 171). Les élèves complètent en précisant que la jeune fille est choquée, terrorisée et qu'elle peut retourner dans le camp des enfants soldats. L'enseignante par une question fermée introduit la possibilité que le personnage puisse souffrir du syndrome de Stockholm.

Au début du jeu élémentaire, les élèves prennent la responsabilité de l'avancée des savoirs en répondant à la question ouverte, de l'enseignante. L'accompagnement de l'enseignante par ses ajustements, à l'aide de questions notamment orientées sur le second personnage, permettent ensuite une topogénèse partagée. Les élèves donnent les réponses attendues aux questions posées. Nous remarquons que lorsqu'une élève donne une réponse non pertinente, elle n'invalide pas directement, elle garde une posture distancée, finalement ce sont les autres réponses données, reprises par l'enseignante, qui révoquent la proposition.

Des éléments chronogénétiques apparaissent ici, lorsque Joseph, à la ligne 34, sur un mode quelque peu méfiant demande « *tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles ?* », la question sonne comme une mise en garde et témoigne d'une certaine perspicacité voire d'une maturité chez le personnage. C'est certainement ce qui a conduit l'enseignante à ne pas invalider cette proposition de l'élève mais à en demander la justification. Joseph a gagné en maturité, en courage, il analyse la situation, comprend qu'Elikia peut avoir la tentation de retourner à son statut d'enfant soldat. Il prend la

situation en main en l'interrogeant sur ses intentions. Elikia traumatisée par ces années dans le camp n'est peut-être pas apte à reprendre une vie normale.

Pour ce qui est des émotions, la terreur est traduite par des formes lexicales différentes : « *choses terribles* » ; « *choqué* » ; « *terrorisé* », le premier terme est donné par l'enseignante et peut conditionner les deux qualificatifs des élèves qui traduisent l'état psychologique d'Elikia. Si nous reprenons les indicateurs de Mazietti et Sander, nous remarquons que les élèves donnent une interprétation personnelle de l'état psychologique du personnage (elles ont choisi la terreur, on aurait pu avoir par exemple, l'inquiétude, dans la mesure où le texte support, [annexe 3.2](#) ne donne pas explicitement une émotion). L'évènement a de la pertinence pour elles, elles s'impliquent dans l'interprétation du texte, s'adaptent à l'évènement en poursuivant leur participation en approfondissant leur réponse. Elles donnent une interprétation très personnelle, ce qui permet d'évaluer la signification de l'évènement par rapport à leurs normes de référence. Elles attribuent cette émotion à Elikia, comme le texte ne dit rien sur l'émotion du personnage et que ce sont les élèves qui les supposent, nous pouvons reprendre la terminologie de Blanc (2006) et parler « d'émotions fictives » ressenties par identification au personnage.

4.5.3 – Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD5

L'enseignante indique l'objet du milieu à interpréter, il s'agit d'une question du manuel scolaire ([annexe 3.2](#)) : « *les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ?* ». Cette question n'est pas lue oralement mais proposée par ostension lexicale, E2 précise qu'elle porte sur les rôles. Dans un premier temps, une élève avance que jusqu'alors c'était Elikia qui dirigeait les actions du duo mais qu'à un moment du texte c'est Joseph qui prend l'initiative en soumettant ce qu'ils doivent faire, il propose d'aller à l'hôpital. Sa réponse concerne le comment se reconnaît ce procédé. Des élèves indiquent les lignes du texte où selon elles, ce changement s'opère (lignes 40 et 34). L'enseignante laisse les élèves s'exprimer, on voit d'ailleurs que ces échanges permettent des réponses plus précises et appropriées. Puis l'enseignante donne sa proposition en désignant une didascalie interne (nom donné aux didascalies qui sont à l'intérieur des répliques à la ligne 39) puis permet aux élèves de justifier une autre proposition, celle de la ligne 34 « *tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles* » (tdp 161). Nous remarquons un glissement de la question initiale, le pourquoi ne trouve pas de réponse, ni même le

comment, les réponses permettent uniquement de cibler les lignes où ce changement peut être observé.

L'enseignante valide indirectement que plusieurs indices du texte, donnés par les élèves, montrent cette inversion des rôles. En effet, celles-ci précisent que Joseph fait une promesse à Elikia, qu'il fait preuve de courage et de maturité allant même jusqu'à anticiper ce qui peut se passer (tdp élèves de 163 à 171). Par une question ouverte, l'enseignante oriente sur un objet du milieu, le personnage d'Elikia (que le changement de rôle concerne aussi), en interrogeant sur ce qu'elle peut ressentir puisqu'elle a été enlevée depuis plusieurs années. Les élèves font des propositions, Elikia est terrorisée, choquée, elle est peut-être inapte à reprendre tout de suite une vie normale, ce qui explique la référence au syndrome de Stockholm fait par une élève, elle est en position de fragilité.

Nous présentons, dans la figure ci-dessous les variations topogénétiques.

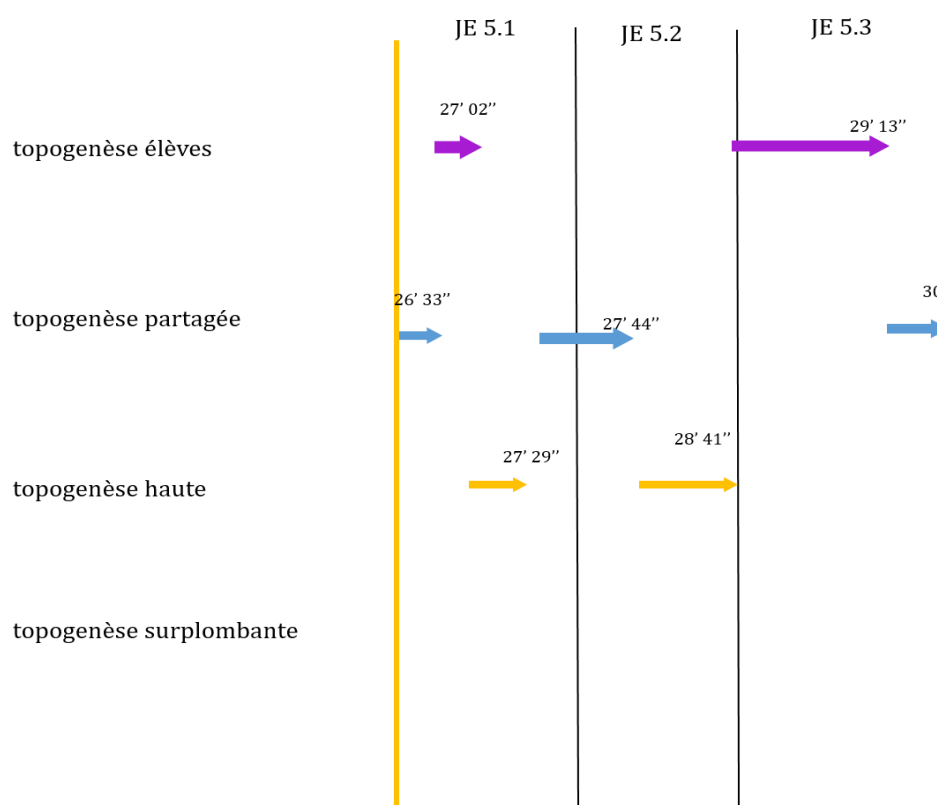


Figure 41 : variations topogénétiques du JD 5

Dans l'ensemble du jeu didactique, les élèves assurent l'évolution du milieu, seules ou en partage. La dévolution de l'enseignante s'opère sur l'identification dans le texte du changement de rôle puis son interprétation. Puis, à l'aide de questions ouvertes E2 permet que la genèse du milieu s'enrichisse d'éléments de localisation dans le texte de ce

changement et de leur explication. Nous soulignons une stratégie didactique originale de l'enseignante : lorsqu'une réponse n'est pas pertinente, elle adopte une posture topogénétique distanciée, ne tranche pas en invalidant mais elle laisse s'installer une mise en tension de ce qui est proposé avec les autres réponses des élèves. Le recours au collectif est alors une façon de faire progresser le savoir. C'est également une manière de faire se confronter les lectures individuelles pour avoir une lecture collective.

L'avancée chronogénétique est permise par les questions de l'enseignante ou la désignation d'objet du milieu. En effet, E2 cite une ligne (39) du texte et explique ce qui, dans l'attitude du personnage, peut permettre d'avancer le changement de rôle. Plus loin, elle oriente la discussion sur le personnage d'Elikia « *elle a sûrement vécu des choses terribles. Qu'est-ce qui se passe quand on a été enlevé comme ça longtemps ?* » (tdp 172). Ces interventions pointent des éléments pertinents du texte qui vont être interprétés par les élèves. Les objets de savoir institués portent à la fois sur des indices du texte qui montrent, à plusieurs endroits, comment s'opère le procédé de l'inversion des rôles et sur l'évolution des personnages. Joseph prend conscience de la situation délicate d'Elikia qui l'a sauvé. Le statut d'enfant soldat de cette dernière la met en difficulté, le traumatisme subi ne lui permet peut-être pas d'être en capacité d'intégrer une vie normale. Sans être formulée de la sorte, l'allusion des élèves au syndrome de Stockholm va en ce sens.

Pour ce qui est du passage des interprétations de la lecture subjective individuelle à une lecture collective, nous avons souligné qu'il est permis par confrontation des propositions personnelles mises à l'épreuve du collectif avec une certaine mise à distance de l'enseignante qui toutefois oriente les échanges par des questions ciblées.

Les émotions mentionnées dont nous pensons qu'elles peuvent être des émotions fictives, permettent l'avancée du savoir quant à l'inversion des rôles, Elikia rendue à une vie normale peut éprouver de la terreur liée aux traumatismes subis mais aussi à sa condition d'enfant soldat qui a tué et qui devra répondre de ses actes.

4.6 Analyse du JE P1-P2 JD6

4.6.1 *Éléments* de contexte

Ce jeu didactique fait partie des deux phases, il a un double enjeu à savoir repérer, nommer et apprécier les procédés d'écriture du registre tragique et repérer et de comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours. Les deux premiers

jeux élémentaires appartiennent à la phase didactique 1, les autres jeux élémentaires dépendent de la phase didactique 2.

4.6.2 Analyse des différents J E du jeu P1-P2 JD6

P1-P2 JD6 se compose de 5 jeux élémentaires

P1 JD6	Collectivement reprendre des éléments du tragique de cette scène : repérer les éléments de l'évolution des personnages
JE 6.1 1 min. 23 s	Rappel par l'enseignante des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets
JE 6.2 1 min. 12 s	Collectivement comprendre ce qui fait le tragique de cette scène
JE 6.3 1 min. 28 s	Collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture
JE 6.4 1 min. 19 s	Collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte
JE 6.5 57 s	Collectivement être capable de redéfinir le procédé du changement de rôle

Tableau 43 : présentation du jeu didactique 6, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 6.1

179 30 min E 2 : On a vu l'inversion des rôles. Ça, c'est un mécanisme très courant en théâtre l'inversion des rôles. Dans le théâtre classique, je suis sûre que vous l'avez vu au collège. C'est quoi l'inversion des rôles qu'on retrouve ? [...] On le trouve souvent. Quand on a lu l'incipit du Mariage de Figaro, on a dit qu'il y avait souvent des rôles récurrents. Il y avait les valets ? [...] ? Les valets et les [...] Les maîtres (*Rires des élèves lorsqu'ils entendent la réponse*). Et souvent, qu'est-ce qui se passe ? Ils échangent de rôles. Bon... mécanisme qui est repris un petit peu ici de manière peut-être moins formelle, moins automatique mais qui est repris ici. **31 min 23 s**

Extrait 61 : JE 6.1, rappel par l'enseignante des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets

Narration didactique

L'enseignante reprend le procédé étudié précédemment en interrogeant sur un exemple d'œuvre, étudiée en classe, où les élèves ont vu ce procédé et elle précise qu'il est souvent utilisé dans le théâtre classique. Elles ne répondent pas (comme l'indique le signe [...]), l'enseignante après plusieurs tentatives infructueuses pour les mettre sur une piste, donne la réponse sur les personnages avec lesquels ce procédé est utilisé. L'inversion entre maître et valet est un ressort souvent utilisé dans les comédies. L'enseignante précise que ce procédé est repris dans cette pièce de façon un peu particulière.

Analyse

L'enseignante reprend un élément du milieu présent dans le jeu didactique précédent mais en apportant des compléments d'information. Elle tente de faire appel à la mémoire

didactique, le procédé a déjà été vu dans l'étude faite deux cours en amont dans la pièce *l'île aux esclaves*, mais comme cela ne fonctionne pas, elle introduit la réponse dans le milieu, elle indique que ce procédé est plutôt utilisé en comédie et elle précise qu'il est repris ici de manière quelque peu différente.

L'enseignante après une très courte tentative de dévolution, prend l'initiative de l'avancée des savoirs en position haute.

La chronogenèse avance en ce sens qu'il est précisé que ce procédé qui est utilisé dans cette scène se retrouve plutôt dans les comédies, il contribue le plus souvent à dénoncer des situations d'injustice, d'abus de pouvoir, cette fonction n'est pas précisée lors des échanges.

Narration et analyse du JE 6.2

179 31 min 23 s E 2 : Et finalement votre question 4. [Cette question est : **quels éléments vous permettent d'affirmer que cette scène est tragique ?** »] Alors qu'est-ce que vous auriez à dire ? (*Les élèves regardent sur leur manuel la question*). [...] **Nadège, tu peux nous parler du tragique**

180 Nadège : ouh la. C'est lui qui demande qu'elle ne doit pas partir. C'est lui qui essaye de la garder avec lui.

181 E 2 : Ah ! déjà est-ce que cette question était facile ?

182 Elève : Non.

183 E 2 : Vous n'avez pas trop compris ?

184 Elève : Si mais c'est compliqué à expliquer.

185 Elève : C'est compliqué à expliquer.

186 E 2 : Moi, j'aurais dit que **c'était une scène tragique parce qu'ils ne vont jamais savoir s'ils vont se retrouver. Ils se séparent mais au final, est-ce qu'ils vont se retrouver ?**

187 Elève : Elle lui parle en faisant un peu ses adieux parce qu'elle lui dit de partir mais qu'elle ne sait pas si elle va le retrouver.

188 Elève : En gros, c'est des adieux qui se font.

189 Elève : Elle lui parle, oui.

190 Elève : Sans le vouloir, ça. **32 min 35 s**

Extrait 62 : JE 6.2, collectivement comprendre ce qui fait le tragique de cette scène. En gras la direction d'étude de E2. En vert la question du manuel, non dite dans les échanges en classe.

Narration didactique

L'enseignante passe à une autre question du manuel scolaire qui est « *quels éléments vous permettent d'affirmer que cette scène est tragique ?* » ([annexe 3.2](#)). Elle adresse cette question à une élève « *Nadège, tu peux nous parler du tragique ?* » (en gras, tdp 178). Elle reprend l'enjeu global de la séquence, à savoir, les éléments du tragique contemporain qu'elle contextualise avec le texte étudié. Nadège a du mal à saisir la question et tente une réponse maladroite dans laquelle elle dit que Joseph essaie de convaincre Elikia de ne pas partir et qu'il veut la garder près de lui. En réponse à la question de l'enseignante une

élève fait état de sa compréhension de la question mais elle fait mention de la complexité de la réponse à apporter. L'enseignante donne un élément d'explication, la séparation qui s'annonce, séparation dont on ne connaît pas la durée. Une élève reprend alors l'explication, selon elle, l'élément tragique est une séparation qui pourrait être définitive, deux autres élèves complètent cette interprétation, une évoque une séparation définitive (ce que le terme d'adieu semble suggérer), une autre élève ajoute que les personnages ne veulent pas de cette séparation (tdp 189). Les phrases laconiques voire incomplètes des derniers tours de parole semblent traduire la difficulté à répondre à la question posée.

Analyse

L'enseignante introduit un nouvel objet dans le milieu, il s'agit d'une question du manuel scolaire. Elle pointe un élément saillant de l'étude du texte, le repérage des éléments tragiques de l'extrait, qui est également l'objectif global de la séquence comme précisé lors de l'entretien avant le cours observé, « *je veux qu'elles soient au point sur le registre tragique* » ([annexe 1.4](#)). Les élèves font entrer dans le milieu des interprétations très incomplètes et surtout pas assez précises quant au registre tragique. L'enseignante remarque leur difficulté, elle le verbalise, « *est-ce que cette question était facile ?* » (tdp 180) mais elle ne propose pas le rappel de ce qu'est le tragique ni des procédés d'écriture qui lui sont, le plus souvent, associés. Nous remarquons que les élèves ont du mal à établir un rapport entre les objets progressivement introduits dans le milieu dans les jeux didactiques précédents et la question posée, elles ne réutilisent pas ce qui a été travaillé. L'enseignante va devoir désigner les objets du milieu (la séparation, le doute sur leur possibilité de rester ensemble) afin de permettre l'avancée du savoir en jeu, les éléments du tragique.

L'enseignante adresse d'abord sa question à une élève, devant la difficulté à répondre à la question, elle oriente la réponse puis elle dévolue le repérage des éléments du tragique au collectif classe, et reste alors dans une posture distanciée laissant les élèves s'exprimer. La chronogenèse avance peu, le temps didactique est suspendu dans la mesure où les élèves ne parviennent pas à s'emparer de ce qu'elles ont travaillé dans les jeux didactiques précédents. Un élément apporté par les élèves pourrait être retenu et approfondi au regard de ce qui a été relevé, la séparation inéluctable qui se profile entre Joseph et Elikia.

Narration et analyse du JE 6.3

- 191 32 min 35 s E 2 : **Tout le monde est d'accord avec ça ?** Vous ne savez pas trop. Alors à votre décharge vous, vous n'avez qu'un extrait. Donc effectivement, la question se pose de savoir si elle le suit ou pas. OK ? C'est ça la question. **Alors elle le suit ou pas ?**
- 192 Elève : **Non.**
- 193 Elève : On ne sait pas.
- 194 E 2 : Je vous demande d'imaginer.
- 195 Elève : **Moi, je pense que oui.**
- 196 E 2 (*regardant l'élève qui vient de parler*) : Toi, tu penses que oui ? Pourquoi ?
- 197 Elève : Parce que je ne sais pas...**Elle n'exprime pas de peur alors, je sais pas...**
- 198 Elève : **Elle a trop peur.**
- 199 Elève : ... je ne sais pas comment expliquer.
- 200 E 2 : Tu penses qu'elle va le suivre.
- 201 Elève : **Ce n'est pas elle qui termine déjà, le texte. Elle ne répond pas à Joseph. Et elle n'exprime pas forcément de peur alors moi je pense que oui.**
- 202 Elève : **Moi, je ne pense pas.**
- 203 E 2 : Enfin, vous sentez qu'il y a comme ça une sorte de flottement, de questionnement sur ils se quittent. Ils ne savent pas s'ils vont se retrouver. Est-ce qu'ils sont heureux ou malheureux de se quitter ?
- 204 Elèves : **Ils sont malheureux.**
- 205 E 2 : Malheureux, sûrement de se quitter. **Est-ce qu'ils ont peur ou pas de se quitter ?**
- 206 Elèves : **Oui.**
- 207 E 2 : Pourquoi ?
- 208 Elève : **Parce qu'ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas se retrouver. Ils ne savent pas ce qui va arriver à l'autre. Ils ont peur que l'autre meurt.**
- 209 E 2 : **Ils ont peur de ce qui va se passer ensuite**, chacun d'eux.
- 210 Elève : Oui. **34 min 3 s**

Extrait 63 : JE6.3, collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante reprend l'initiative des échanges et sa question « *tout le monde est d'accord avec ça ?* » (tdp 190) indique qu'elle attend autre chose. Elle rassure les élèves en mentionnant que comme elles ne connaissent pas l'œuvre dans son intégralité, il peut être difficile d'interpréter cet extrait. L'enseignante choisit de rester sur une proposition d'élève faite au JE précédent en la modifiant un peu : les élèves avaient évoqué une séparation, l'enseignante demande si Elikia va suivre ou non Joseph. Elles échangent alors des propositions très différentes, une élève avance qu'Elikia n'a pas peur, une autre l'interrompt en proposant le contraire. La première interlocutrice poursuit son raisonnement, selon elle Elikia n'a pas peur, elle « *ne termine pas le texte* » (en gras, tdp 200), nous pouvons entendre par là qu'elle ne répond pas à la proposition de Joseph de

l'attendre et qu'elle va le suivre. L'élève qui avait un avis contraire réitère sa position. Nous observons que les élèves s'écoutent tout en continuant à exprimer leur point de vue même s'il est différent de celui d'une camarade. L'enseignante souligne ce doute quant aux actions de ces deux personnages et avance indirectement un élément de réponse formulé dans la question « *est-ce qu'ils sont heureux ou malheureux de se quitter ?* » (tdp 202). Une partie de la réponse sera reprise par une élève qui indique qu'elle cherche à produire ce que l'enseignante attend d'elle. Elle affirme ainsi la séparation (sans plus d'explication) et le questionnement s'oriente alors sur les émotions que peuvent ressentir les personnages. L'enseignante valide que les deux personnages sont tristes de se quitter puis en demande l'explication. Une élève avance une interprétation (en gras, tdp 207), « *ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas se retrouver. Ils ne savent pas ce qui va arriver à l'autre. Ils ont peur que l'autre meurt* ». Elle donne ici, sans le souligner, un élément du tragique, la condamnation d'un personnage. L'enseignante valide la peur ressentie par les personnages en présence.

Analyse

L'enseignante, par une question fermée « *elle le suit ou pas ?* » (tdp190), désigne indirectement un trait pertinent dans les propos des élèves (donnés dans le JE précédent) et favorise ainsi l'entrée dans le milieu de propositions contradictoires quant au devenir d'Elikia. Une élève soutient qu'elle va suivre Joseph parce qu'elle n'a pas peur, parce qu'elle ne répond pas (veut-elle dire qu'elle n'acquiesce pas ?) à la demande de son compagnon de l'attendre. Une autre élève affirme à trois reprises son avis contraire, « *non* » (tdp 191) ; « *elle a trop peur* » (tdp197) et « *moi je ne pense pas* » (tdp 201). L'enseignante ne se positionne pas sur ces avis contradictoires, elle réoriente les réponses par une question fermée qui fait entrer dans le milieu des émotions ressenties par les deux personnages : la tristesse de la séparation et la peur de la mort. Ces deux propositions reprises par l'enseignante sont validées.

Ce sont les élèves qui prennent la responsabilité de l'avancée des savoirs en jeu en proposant leurs interprétations des indices du texte et en faisant des hypothèses de lecture quant à la décision que va prendre Elikia. Elles s'écoutent mutuellement tout en continuant à défendre leur position. L'enseignante reste sur une posture distanciée, elle ne tranche pas entre les propositions et laisse les élèves exprimer leur avis. Des propositions contraires apparaissent, et à ce stade du jeu didactique, la mise en tension

de ces lectures subjectives ne permet pas de consensus et donc une lecture collective. A la fin du jeu didactique alors qu'elle a orienté les échanges sur l'état psychologique des personnages, elle valide en les reprenant des éléments proposés par les élèves.

Des éléments chronogénétiques sont ici soulignés par les élèves qui perçoivent que le destin d'un des personnages, Elikia, se joue à ce moment de l'intrigue. Elles retiennent que la tristesse et la peur que ressentent les personnages augurent d'un dénouement qui s'annonce tragique d'autant qu'une élève introduit la mort comme destin potentiel. Par rapport à l'enjeu de savoir de ce jeu élémentaire, les éléments du tragique, la tristesse, la peur en sont des composantes et la mort est l'élément central du dénouement des tragédies. Dans ce jeu élémentaire nous restons sur des interprétations individuelles subjectives qui peuvent être partagées mais qui ne sont pas encore institutionnalisées en lecture collective.

Les émotions sont présentes dans l'extrait, elles guident l'interprétation du texte. Ces émotions sont attribuées aux personnages mais peut-être pouvons-nous avancer que les élèves les ressentent par identification, ce que Blanc nomme des émotions fictives. Ce qui nous conforte dans cette idée est de voir deux élèves qui échangent rester campée sur leur position. Nous pouvons imaginer que chacune se met à la place d'Elikia et imagine ce qu'elle ferait, elles ne sont pas dans l'analyse précise d'indices. En nous appuyant sur les indicateurs de Mazietti et Sander, nous pouvons dire que les élèves donnent une interprétation personnelle de l'état psychologique du personnage. L'évènement a de la pertinence pour elles, elles donnent leur interprétation du texte, s'adaptent à l'évènement en poursuivant leur participation par une prise de position personnelle qu'elles justifient, ce qui permet d'évaluer la signification de l'évènement par rapport à leurs normes personnelles de référence. Ici ce sont bien les émotions avancées qui vont permettre l'émergence d'un élément significatif de toute tragédie, la mort annoncée du ou d'un personnage principal.

Narration et analyse du JE 6.4

21134 min 3 s E 2 : Et là, **tu rajoutes un élément qui est important. Ils ont peur que chacun d'eux meure.** C'est ça ?

212 Elève : Parce que s'ils sont attrapés par les rebelles, **ils savent qu'ils ne vont peut-être pas survivre. Ils vont peut-être mourir.**

213 E 2 : C'est exactement la question que j'avais posée. **Pourquoi tu te mets à me parler de la mort ? Qu'est-ce qui vous a mis sur la piste de la mort, là ?**

214 Anaïs : **Le fait qu'elle le mette tellement en garde sur si tu les vois, cache-toi. Et parce qu'elle a la crainte.**

215 Elève : **Elle n'a pas déjà tué, elle ?** (*Brouhaha, plusieurs élèves répondent en même temps ce qui rend leurs propos inaudibles*)

216 Elève : **Elle a déjà tué.**

217 E 2 : Ouh ouh. Alors doucement, les filles. Alors qui veut y aller ? Mathilde, vas-y. Dis-moi, donne-moi la ligne. Soyez précises.

218 Mathilde : **La ligne 32. Une fille qui a volé, qui a tué, qui a peut-être tué leur fils.**

219 E 2 : C'est qui, cette fille ?

220 Elève : C'est elle, celle qui parle.

221 E 2 : Dans l'œuvre originale, ce n'est pas elle qui parle. Effectivement là, on parle bien d'Elikia. OK, elle a tué. Encore ? Vous aviez trouvé un autre passage.

222 Elève : **On ressent qu'elle a la crainte de ça parce qu'elle dit si tu vois des rebelles, elle lui demande de se cacher.**

223 Elève : Elle insiste sur ce fait-là. Elle insiste.

224 E 2 : Bien sûr, OK. **Vous sentez qu'il y a de la crainte, c'est ça ? Parfait moi, ça me va.** Très bien.

35 min 22 s

Extrait 64 : JE 6.4, collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante désigne un élément dans les propos des élèves, la peur de la mort. Spontanément l'élève qui a proposé cet élément en donne une explication, la peur des deux enfants d'être rattrapés par les rebelles. Une autre élève suggère le passé d'Elikia qui a déjà tué, ce que confirme une camarade. L'enseignante demande à une élève de donner l'indice du texte qui les a mises sur cette piste et de désigner la ligne précise. L'élève donne la réponse attendue « *la ligne 32. Une fille qui a volé, qui a tué, qui a peut-être tué leur fils.* », (en gras, tdp 217). E 2 s'assure alors que les élèves ont compris qu'il s'agit d'Elikia. Elle demande s'il y a d'autres propositions, une autre élève donne un autre passage du texte où Elikia demande à Joseph de se cacher s'il voit des rebelles (elle ne situe pas avec précision la ligne), selon elle Elikia ressent de la crainte. L'émotion proposée est validée par l'enseignante qui la reprend.

Analyse

L'enseignante désigne un trait pertinent dans l'intervention (au JE précédent) d'une élève, « *là, tu rajoutes un élément qui est important. Ils ont peur que chacun d'eux meure* » (en gras, tdp 210). L'élève introduit alors dans le milieu une explication, la mort pourrait leur être donnée par les rebelles s'ils les rattrapent et cette menace pèse sur les personnages. L'enseignante valide la réponse puis sa question ouverte permet aux élèves l'introduction d'objets pertinents dans la mésogenèse : la mise en garde d'Elikia à Joseph et l'injonction qui lui est faite de se cacher ; le passé de tueuse d'Elikia, ces éléments sont donnés ainsi que leur localisation dans le texte (les passages concernés sont donnés par les élèves). L'insistance de l'enseignante pour que les passages qui suggèrent le danger de mort soient soulignés témoignent de l'importance de l'objet. Ces éléments relevés contribuent à introduire dans le milieu une émotion, la crainte, proposée par les élèves et reprise par l'enseignante.

La reprise d'un élément introduit par une élève s'accompagne, au début du jeu élémentaire, d'un partage topogénétique. L'enseignante pointe un élément et adresse au collectif classe une question ouverte qui permet aux élèves de prendre la responsabilité de l'avancée des savoirs en pointant les éléments pertinents du registre tragique. L'enseignante, comme souvent, reste en retrait, dans une posture distanciée tout en veillant à l'ajustement du milieu, notamment lorsqu'elle s'assure, par une question, que les élèves ont bien compris que la fille qui a tué est Elikia.

Nous avons une avancée chronogénétique, un nouvel objet de savoir se construit, la mort possible d'un ou des deux personnages dont les élèves donnent des indices. Les personnages sont obligés de se cacher des rebelles qui représentent pour eux une menace de mort et Elikia a un passé criminel. Comme elle faisait partie du groupe des rebelles, on suppose que sa victime a été un soldat ou un civil, elle est donc une cible potentielle pour ces populations, elle est donc plus en danger que Joseph.

Pour ce qui est des émotions, une élève souligne la crainte, selon elle, éprouvée par Elikia. Une autre élève reprend à son compte cette émotion, « *on ressent qu'elle a de la crainte* » (en gras, tdp 221). Les indicateurs de Mazietti et Sander attestent de la présence de cette émotion, l'événement a de la pertinence pour elles, elles en donnent une explication. Elles s'adaptent à l'événement en échangeant et en proposant une interprétation personnelle en rapport à leurs normes personnelles de référence. En effet, on aurait pu avoir l'évocation d'autres émotions comme la peur, la tristesse voire la colère, émotions

présentes dans le texte étudié. L'analyse souligne que l'élève qui, en s'identifiant au personnage, dit avoir ressenti la crainte (c'est ce qu'elle verbalise), a bien saisi la mort probable et contre nature (c'est encore une enfant) de la jeune Elikia. Nous pouvons parler, d'émotion mimétique, dans laquelle l'élève, par identification au personnage appréhende ce qui va arriver, mais aussi de compréhension émotionnelle. Le repérage de l'émotion s'accompagne d'un contenu cognitif qui est le point de départ à une analyse plus fine du texte, par le repérage d'indices précis et leur explicitation. L'émotion est ici la résultante de la compréhension du sort funeste qui attend le personnage. La lecture subjective des élèves est alors validée par l'enseignante en fin de JE et ce sont bien les échanges entre pairs, les confrontations et explicitations qui ont permis ce passage.

Narration et analyse du JE 6.5

224 35 min 22 s E 2 : Alors sur vos textes, vous découperez, pas maintenant, hein vous découperez et vous collerez. Alors **sur vos textes, vous surlignez déjà, ça permettra de fixer**. Vous surlignez **cette didascalie, là. 39** (*les élèves sortent la feuille distribuée en début d'heure et qui est une photocopie du texte du manuel, elles soulignent ce qu'a indiqué l'enseignante qui circule entre les élèves*). [...] **Et vous mettez à côté, qu'est-ce qu'on a dit que c'était là ?**

225 Elève : **Le changement de rôles.**

226 E 2 : **Inversion des rôles, changement de rôles. Comme ça, vous fixez les choses sur le texte.** (*Les élèves soulignent*). Ça y est ? (*L'enseignante en observant une élève qui prend des notes*) Tu sais plus comment s'écrit didascalie ?

227 Elève : Non.

228 E 2 : Comme ça se prononce. C'est bon ? **36 min 19 s**

Extrait 65 : JE 6.5, collectivement être capable de resituer le procédé du changement de rôle. En gras, la direction d'étude de E2

Narration didactique

L'enseignante propose l'institutionnalisation de ce qui vient d'être étudié. Les élèves ont en photocopie la page du manuel scolaire et elles prennent des notes sur cette page destinée à être collée sur leur feuille de cours. On voit qu'elles ont l'habitude de travailler de cette façon. Les élèves se mettent rapidement au travail, l'enseignante leur demande de souligner la didascalie présente à la ligne 19 laquelle mentionne « *Joseph embrasse Elikia tendrement* » en précisant que cela permet de fixer (on suppose cet élément de savoir). Elle fait appel à la mémoire didactique de la classe en demandant aux élèves de rappeler le nom du procédé, ce qu'une élève fait. L'institutionnalisation se fait sur le nom et un exemple (par le repérage dans le texte) du procédé de l'inversion des rôles. Une élève prend en note, en autonomie sur sa feuille de cours, le terme didascalie.

Analyse

L'enseignante désigne un objet du milieu, la didascalie de la ligne 39 qu'elle demande aux élèves de surligner puis de nommer.

Au début du jeu élémentaire l'enseignante prend la direction de l'étude, par une posture topogénétique haute, elle désigne le temps de la trace écrite, elle mentionne la ligne à surligner puis, lorsqu'elle demande le nom du procédé étudié, la topogenèse devient partagée. Les élèves retrouvent le nom du procédé, l'inversion des rôles, puis elles notent cela en quasi autonomie. L'enseignante circule dans la classe, veille à la prise de notes voire intervient succinctement, quand une élève a une difficulté orthographique.

L'objet de savoir institué ne porte que sur un élément de savoir, l'utilisation du procédé théâtral de l'inversion des rôles comme élément d'écriture du tragique (elle ne le dit pas de façon explicite), elle demande aux élèves de noter le terme à côté de la ligne 39.

4.6.3 – Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD6

L'enseignante pointe dans le milieu un élément pertinent, l'inversion des rôles, et tente vainement de raviver la mémoire collective de la classe quant à un exemple d'œuvre et de personnages à propos desquels ce procédé est utilisé. Comme cela ne fonctionne pas, elle donne elle-même les catégories de personnages concernés (maîtres et valets) et le nom du procédé : le changement de rôle. La question ouverte qui suit sur le tragique de cette scène reste sans écho chez les élèves qui peinent à faire un lien entre ce procédé et le tragique. L'enseignante réoriente les échanges, par une question fermée sur la décision que peut prendre Elikia de suivre ou non Joseph. Ce questionnement va favoriser l'introduction, par les élèves, d'éléments d'interprétation sur les actes à venir du personnage d'Elikia et notamment le fait que la mort plane sur ce personnage. Elles apportent des éléments d'interprétation : cette mort pourrait leur être donnée par les rebelles et Elikia, enfant soldat, est aussi menacée par les soldats et la population civile. Les émotions de peur et de crainte sont introduites dans le milieu par les élèves qui cherchent ensuite à les justifier par des repérages précis sur le texte. L'enseignante n'intervient pas et laisse souvent les échanges se dérouler entre les élèves. Par un processus de mise en tension des diverses interprétations des élèves, elle permet qu'un consensus se fasse quant à l'interprétation des indices du texte.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques.

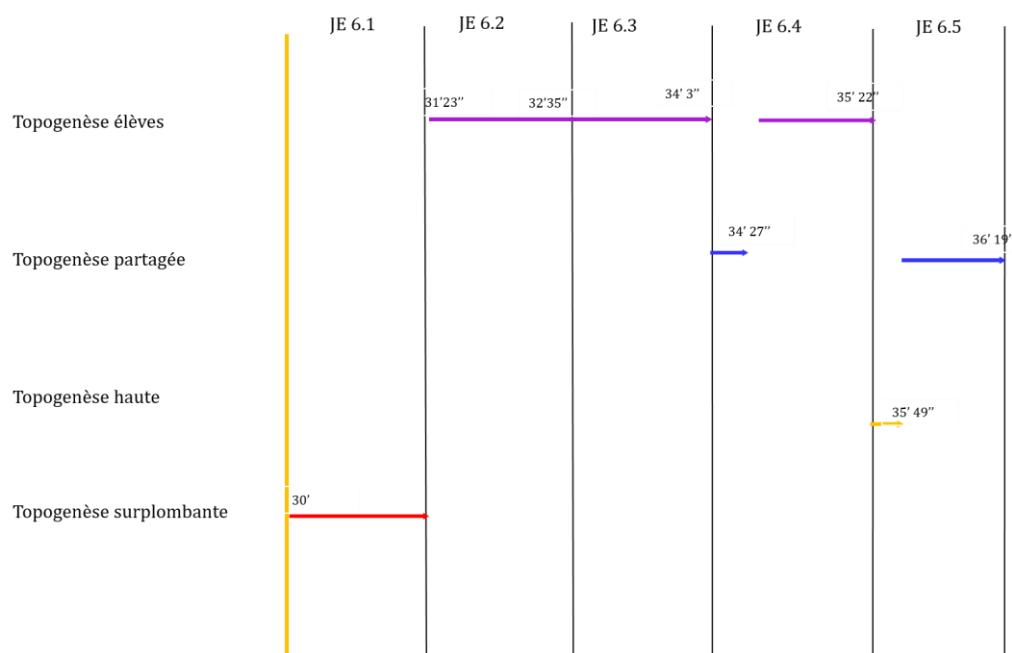


Figure 42 : variations topogénétiques du JD 6.

Lors du premier jeu élémentaire, l'enseignante en position surplombante fait un apport (qui relie le procédé vu du changement de rôle à ce qui a été précédemment étudié). Sur le reste du jeu didactique, ce sont essentiellement les élèves qui font avancer le savoir en jeu, seules le plus souvent, et parfois en partage avec leur enseignante. E 2 le plus souvent, dévolue à la classe à l'aide de questions ouvertes, elle a une posture distanciée qui ne l'empêche pas de réajuster le milieu si besoin, elle adopte alors une posture d'accompagnement. A la fin du JE, elle oriente la prise de notes tout en laissant aux élèves un peu d'autonomie sur ce qu'elles écrivent sur leur cours (le fond est précisé par E2 mais nous voyons une élève écrire le terme didascalie et d'autres pas).

Nous assistons au passage de lectures individuelles à une lecture collective dont l'enseignante valide des éléments apportés par le collectif classe.

L'avancée chronogénétique se fait par intermittences après parfois un réajustement du milieu. L'objet de savoir qu'est le repérage d'éléments du tragique dans la scène se construit, le procédé d'inversion des rôles pointe un retournement de situation et met en lumière la fragilité d'Elikia sur laquelle pèse la menace d'une mort prochaine. La peur, la crainte, des émotions souvent liées au registre tragique, sont mentionnées et sont la conséquence du nouveau statut d'Elikia, le personnage est désormais dépendant de Joseph et des futures rencontres qu'elle peut faire.

Des émotions sont repérées et verbalisées par les élèves, elles sont parfois adressées aux personnages ou, pour la crainte, ressentie par une élève (selon ce qu'elle dit au JE 2.4).

Cette mise au jour des émotions permet ensuite aux élèves d’explorer ce qui, dans le texte, a permis leur émergence. Elles localisent avec précision des lignes du texte puis les explicitent. Cette recherche d’éléments précis du texte va permettre une analyse plus approfondie des personnages de l’intrigue. Nous parlons alors de compréhension émotionnelle dans la mesure où c’est par l’émotion que s’opère ensuite l’analyse plus fine du texte.

Enfin, nous avons mentionné qu’à plusieurs reprises dans ce jeu didactique, par une posture distanciée qui permet que les élèves puissent donner leur interprétation d’indices du texte ou sur les personnages, l’enseignante laisse la libre expression des lectures subjectives individuelles. Lorsque les élèves s’égarer ou éprouvent des difficultés, elle les accompagne en reformulant ses questions. Progressivement s’élabore une lecture collective dont l’enseignante reprend des éléments, nous passons alors à une lecture plus savante du texte.

4.7 Analyse du JE P1 JD7

4.7.1 Éléments de contexte

Ce jeu didactique appartient à la phase 1 dont l’enjeu principal de savoir est repérer, de nommer les procédés d’écriture du tragique puis de nommer les émotions suscitées par ces procédés. Ici, alors que, dans les jeux didactiques précédents, des émotions ont été repérées et explicitées au regard de la situation des personnages, il s’agit plus particulièrement de retrouver les procédés du chiasme et du parallélisme et d’en voir les effets produits.

4.7.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD7

P1 JD7 se compose de 4 jeux élémentaires

P1 JD7	Collectivement nommer et comprendre des procédés stylistiques notamment du parallélisme et du chiasme
JE 7.1 2 min. 22 s	Collectivement repérer des procédés d’écriture du texte étudié ; expliciter ce qu’est le procédé de l’anaphore
JE 7.2 1 min. 23 s	Collectivement repérer et expliciter le procédé du parallélisme
JE 7.3 2 min. 2 s	Collectivement nommer le procédé du chiasme
JE 7.4 2 min. 14 s	Collectivement repérer ce qui fait le tragique de ce texte : les procédés d’écriture d’insistance

Tableau 44 : présentation du jeu didactique 7, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 7.1

- 228 36 min 19 s E 2 : Ensuite d'une autre couleur, **vous surlignez les vers 24, 25.** (*les élèves continuent à surligner les lignes sur le texte distribué*) On est resté pas mal de temps là-dessus. Et **est-ce que vous en verriez d'autres, qu'on pourrait souligner de la même couleur ?**
- 229 Elève : **Pas un camion de rebelles, pas un camion de l'armée.**
- 230 E 2 : Exactement. [...] Donc 21, 22 (*en montrant les lignes du texte projeté sur le tableau*). Et peut-être qu'il y aurait encore un couple. [...]
- 231 Elève : **Quand il répète jamais, là tout le temps.**
- 232 E 2 : Je ne sais pas. Dites-moi les lignes.
- 233 Elève : 37, 38.
- 234 E 2 : **Oui**, ici (*elle montre les lignes sur le tableau*). Je ne retournerai **jamais chez les rebelles. Jamais je ne retournerai dans la forêt.** OK. Alors il y avait une question dans laquelle, il y avait le terme procédé.
- 235 Elève : C'est la 2.
- 236 E 2 : Oui. **Est-ce que là, on aurait des procédés ?**
- 237 Elève : **La répétition.**
- 238 E 2 : Alors est-ce que répétition, c'est assez précis ça.
- 239 Elève : L'énumération.
- 240 E 2 : Ah non.
- 241 Elève : Une figure de style.
- 242 E 2 : Alors oui mais laquelle ?
- 243 Nadège : **Anaphore.**
- 244 E 2 : Nadège nous dit anaphore. Où ça ? Alors si tu vois...
- 245 Elève : Pas un, pas un.
- 246 Elève : Pas un camion, pas un camion. Ligne 21.
- 247 E 2 : (*l'enseignante cherche les lignes sur le tableau*) Alors j'ai perdu, ah oui...Pas un camion, pas un camion. Si on prend **la définition de l'anaphore ?**
- 248 Elève : **C'est quand c'est chaque même début de mot, en début de vers.**
- 249 E 2 : C'est tout mélangé mais tout y est. C'est à peu près ça. **C'est répétition d'un mot ou d'un groupe de mots...**
- 250 Elève : **En début de phrase.**
- 251 E 2 : **En début de vers, normalement, qui se suivent.** Mais effectivement, ça peut fonctionner également...
- 252 Elèves : On met que c'est une anaphore ?
- 253 : E 2 : Alors, attends, attends. Anaphore. **Mais est-ce que c'est qu'une anaphore ?**
- 254 Elève : Non. **38 min 41 s**

Extrait 66 : JE 7.1, collectivement repérer des procédés d'écriture du texte étudié ; expliciter ce qu'est le procédé de l'anaphore. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante désigne deux lignes (24 - 25) à surligner. Ces deux lignes sont « *Si tu vois des soldats, cache-toi. Si tu vois des rebelles, cache-toi.* ». Elle demande si d'autres endroits du texte pourraient être surlignés par la même couleur, implicitement elle demande de rechercher le même procédé dont le nom n'a pas encore été donné. Une élève désigne ce même procédé « *Pas un camion de rebelles, pas un camion de l'armée* » (lignes 21 - 22). Une autre élève désigne un autre endroit du texte, les lignes 37- 38. Ces lignes sont « *je ne retournerai jamais chez les rebelles. Jamais je ne retournerai dans la forêt* ». L'enseignante interroge « *est-ce que là, on aurait des procédés ?* » (tdp 236), suggérant par-là que deux procédés ont été mentionnés. Une première réponse, une répétition, est donnée par une élève, jugée insuffisante par l'enseignante, une autre est rejetée (l'énumération). Une autre proposition est alors faite, l'anaphore, l'enseignante en demande la définition qui

sera maladroitement donnée par une élève ; elle la reprend en précisant « *c'est une répétition d'un mot ou d'un groupe de mots [...] En début de vers, normalement, qui se suivent* » (tdp 549 et 251) (plus précisément, selon le CNTRL, l'anaphore est « *un procédé visant à un effet de symétrie, d'insistance, par répétition d'un même mot ou groupe de mots au début de plusieurs phrases ou propositions successives* »). Une élève s'apprête à noter ce terme en face des lignes 21-22, l'enseignante l'arrête en posant la question de savoir si le procédé utilisé dans ces lignes est bien une anaphore. L'implicite de la question est repéré par une élève qui répond par la négative, elle a compris que c'était la réponse attendue de l'enseignante.

Analyse

L'enseignante désigne un objet du milieu qu'elle demande aux élèves de souligner, « *si tu vois des soldats, cache-toi. Si tu vois des rebelles, cache-toi* ». Elle pointe un élément pertinent du texte (puisqu'elle demande qu'il soit souligné) dont, dans un premier temps, elle ne demande, ni ne donne le nom. Le dispositif didactique mis en œuvre par cette enseignante change quant au type de tâche proposée, il s'agit de repérer dans le texte des passages dans lesquels la forme est identique à celle désignée par E2 dans le texte, puis d'identifier le procédé de style correspondant. L'enseignante donne une référence qui va servir de base à l'identification de procédés identiques (lignes 24-25) ; une élève désigne un passage similaire sur le plan du procédé stylistique à un autre endroit du texte (lignes 21-22). Quand une élève propose les lignes 37-38 l'enseignante demande les noms des procédés (elle suggère implicitement qu'il y en a au moins deux). Les élèves introduisent dans le milieu les termes de répétition, jugé imprécis, puis énumération non validé par l'enseignante puis anaphore (qui est une forme de répétition) dont elle demande la définition. Celle-ci entre dans le milieu, d'abord introduite maladroitement par une élève puis spécifiée plus finement par E2 : il s'agit d'une répétition d'un ou de plusieurs mots en début de phrase ou de proposition. Une question fermée « *mais est-ce que c'est une anaphore ?* » (tdp 353) instaure un doute sur la pertinence de cette réponse à propos des lignes 37 et 38 du texte.

Dans un premier temps, l'enseignante laisse une certaine autonomie de travail aux élèves qui font alors entrer seules dans le milieu des éléments de repérage, elle adopte alors une posture distanciée puis lorsque des propositions imprécises ou inadéquates sont faites,

elle partage avec les élèves la topogenèse en les laissant donner des éléments de réponse aux questions qu'elle pose.

Peu d'éléments chronogénétiques sont introduits si ce n'est le repérage d'éléments similaires (non nommés) et la définition du procédé de l'anaphore, déjà connue.

Narration et analyse du JE 7.2

255 E 2 : **38 min 41 s** Regardez par exemple. (*L'enseignante cherchant une ligne sur le texte projeté*) décidément celui-là, à chaque fois je le perds. « **Si tu vois des soldats, cache-toi. Si tu vois des rebelles, cache-toi** ». (*Elle montre aux élèves les lignes 37-38*). En même temps c'est pareil, en même temps ce n'est pas pareil.

256 Elève : **Juste un mot qui change.**

257 E 2 : Il y a juste un mot qui change.

258 Elève : **C'est une répétition pour bien lui ancrer dans la tête.**

259 E 2 : Bien sûr, **c'est ça l'effet. L'effet d'insistance.** C'est exactement ça. Mais le fait comme ça qu'on ait deux phrases, presque deux vers [...] ça ne vous dit rien ça ? Il n'y a pas une figure qui ressemble à ça ? Si j'avais le temps, je vous redirais de ressortir votre glossaire des figures de style. Le **para...**

260 Elèves : **Parallélisme.**

261 E 2 : **llélisme**, OK. C'est comme si l'anaphore et le parallélisme étaient imbriqués l'un dans l'autre. On voit bien qu'il y a deux structures complètement identiques (*elle montre les lignes 37-38*) . Et en même temps avec une reprise anaphorique. Là (*elle montre les lignes 21-22 et 24 -25*) l'anaphore, OK. (*Les élèves écrivent le nom des procédés sur leur feuille*) **40 min 4 s**

Extrait 67 : JE 7.2, collectivement repérer et expliciter le procédé du parallélisme. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante revient aux deux lignes du texte qui avaient conduit à la dénomination des procédés d'écriture, elle suggère par là que pour cet exemple il ne s'agit pas d'une anaphore. Elle désigne les deux lignes du texte qu'elle demande aux élèves d'observer, en leur disant que ce sont presque les mêmes phrases. Une élève confirme en disant, « *juste un mot qui change* » (en gras, tdp 256). Une autre complète en précisant « *c'est une répétition pour bien lui ancrer dans la tête* » (en gras, tdp 258). L'enseignante profite de cette intervention pour spécifier que c'est bien là l'effet produit, un effet d'insistance. Elle formule ensuite une question fermée afin d'avoir le nom du procédé des lignes 37-38. Visiblement les élèves le connaissent et l'ont déjà noté sur un glossaire mais elles n'en retrouvent pas le nom. L'enseignante commence le mot qui est alors complété par plusieurs élèves. Le parallélisme, si nous reprenons la définition de leur manuel scolaire, est un procédé qui consiste « *en une disposition alternée de quatre termes répartis en deux séquences syntaxiques (AB-AB)* »²⁴ Elle rapproche ce procédé de l'anaphore puisque dans les deux cas, il y a bien répétition de mots mais l'anaphore est le procédé des lignes 21-22

²⁴ Définition du manuel scolaire, le français 1^{ère} / Tale BAC PRO, Éducagri éditions, p. 285

et 24- 25 tandis qu'aux lignes 37-38, il s'agit du parallélisme puisqu'il s'agit de la répétition d'une même construction syntaxique. Elle achève ce repérage en montrant ces deux exemples sur le texte projeté au tableau tandis que les élèves notent les noms des procédés sur le texte qui leur a été distribué en début d'heure.

Analyse

C'est l'enseignante qui désigne par ostension verbale (elle lit les deux lignes du texte au tdp 255), un élément du milieu tout en donnant une règle d'action, elle demande aux élèves d'observer ces lignes. Une élève remarque que le procédé reproduit presque à l'identique la même phrase, si ce n'est « *juste un mot qui change* » (tdp256), une autre élève en donne l'effet produit, l'enseignante qui dans un premier temps adopte une posture distanciée, accompagne ensuite les élèves en introduisant le début du mot attendu « *para...* » puis laissant les élèves l'achever, « llélisme ».

Au début du jeu élémentaire c'est l'enseignante qui prend la direction d'étude en désignant l'objet à nommer et en précisant la similitude entre les deux lignes, les élèves précisent la ressemblance et donnent l'effet produit puis l'enseignante pour garder les échanges actifs reproduit ce qu'elle a déjà fait à d'autres endroits du cours à savoir un effet Topaze, elle donne le début du nom du procédé, il ne reste aux élèves qu'à achever le nom. Nous retrouvons un élément de contrat pérenne, les élèves prennent le nom des procédés montrés sur le tableau et surlignés par elles sans que l'enseignante ait besoin de le leur dire.

La chronogenèse avance, le nom du procédé du parallélisme est introduit, l'effet d'insistance nommé et sa construction (le changement d'un mot dans une construction syntaxique) explicitée. Ce procédé a déjà été rencontré par les élèves qui l'ont noté sur leur glossaire, l'enseignante fait donc appel à leur mémoire didactique mais cela ne fonctionne pas, elle les aide pour que le nom du procédé soit donné. L'enseignante institutionnalise en montrant les deux exemples d'anaphores et celui du parallélisme sur le texte projeté au tableau ce qui permet aux élèves de poursuivre leur prise de notes en autonomie.

Narration et analyse du JE 7.3

261 40 min 4 s E 2 : Et puis ici. Ici (*elle montre 2 lignes du texte*), il faudrait que je l'écrive. **Vous regardez les vers 37, 38. Les lignes 37, 38. Qu'est-ce que c'est ?** (*L'enseignante montre les lignes sur le tableau*) Est-ce que quelqu'un peut me trouver ça ? (*Des élèves regardent le tableau, d'autres regardent leur texte*). **Ça serait génial. Et là, je me dirais que vous êtes géniales.**

262 Elève : **C'est quand les phrases sont inversées.**

263 E 2 : Les phrases sont inversées. **C'est-à-dire ?**

264 Elève : **Le début de la première phrase se retrouve dans la deuxième, à la fin.**

265 E 2 : Je ne retournerai jamais chez les rebelles. Et jamais je ne retournerai dans la forêt. (*L'enseignante écrit sur le tableau la phrase à côté du texte projeté*)

266 Elève : Madame, il y a pas de et.

267 E 2 : Il y a pas de et, pardon. Jamais je ne retournerai dans la forêt. J'écris mal.

268 Elève : **Elle a fait une inversion de mots.**

269 E 2 : Ah oui, laquelle ?

270 Elève : **Le jamais, elle l'a mis au milieu, au début. Et au début...** Et je ne retournerai.

271 E 2 : OK. Alors ça là, c'est quoi ? (*elle montre au tableau l'inversion en pointant les 2 jamais puis les 2 je ne retournerai*)

272 Elève : C'est les trucs en croix, comment ça s'appelle ?

273 Elève : C'est un croisement.

274 E 2 : C'est l'origine. Alors là je vais vous perdre.

275 Elève : **c'est pas le truc chiasme** (*mal prononcé par l'élève*)

276 E 2 : Est-ce qu'on dit chiasme ? (*E2 reprend la mauvaise prononciation ; rires des élèves*)

277 Elève : chiasme (*bien prononcé*)

278 E 2 : oui. Voilà, j'étais sûre que... **Oui, c'est chiasme.** C'est pour ça que j'ai dit, je suis sûre que je vais vous perdre avec mon h. (*rires des élèves et de l'enseignante, certaines notent le nom du procédé sur leur feuille*). Allez vite une conclusion après j'aimerais qu'on termine encore par une lecture. **42 min 6 s**

Extrait 68 : JE 7.3, collectivement nommer le procédé du chiasme. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante montre ensuite sur le texte deux autres lignes du texte (37-38),

« *Je ne retournerai jamais chez les rebelles.*

Jamais je ne retournerai dans la forêt ». Et en même temps elle écrit ces phrases sur le tableau, à côté du texte projeté en pointant les termes qui sont inversés, le jamais situé après le verbe dans la 1^{ère} ligne est au début de la seconde. Elle encourage les élèves en précisant que si elles trouvent le nom de cette figure de style elles sont géniales, ce qui laisse entendre une certaine difficulté de la question posée. Une élève cherche le nom de ce qu'il identifie comme « *des trucs en croix* », « *le jamais, elle l'a mis au milieu, au début* » (en gras tdp268). Une élève finit par donner le nom du procédé mais avec une mauvaise prononciation vite rectifiée, le chiasme (en gras tdp 273), ce qui provoque les rires des camarades et de l'enseignante. Il s'agit d'une « *figure de style consistant à inverser l'ordre des termes dans les parties symétriques de deux membres de phrase de manière à former un parallèle ou une antithèse* » (Définition du CNRTL).

Analyse

L'enseignante introduit un procédé stylistique dans le milieu, par ostension verbale puis par désignation de l'objet en l'écrivant au tableau. Elle indique par là un nouvel élément pertinent à examiner, la tâche consiste, pour les élèves, à nommer ce procédé. Les élèves font alors entrer dans le milieu sa construction (l'inversion d'une même unité syntaxique d'une ligne à l'autre), l'explication maladroite est néanmoins pertinente puis une élève en donne le nom, le chiasme.

En position haute l'enseignante donne à observer un élément du texte puis ce sont les élèves qui font avancer le savoir en décrivant la construction du procédé puis en le nommant. Nous pouvons souligner que l'enseignante parvient à mobiliser ses élèves en les encourageant (en gras, tdp 259).

Pour ce qui est des éléments chronogénétiques donnés dans ce jeu élémentaire, comme dans les deux précédents, nous pouvons dire qu'il s'agit pour les élèves de mettre en application des procédés stylistiques déjà abordés auparavant, de les opérationnaliser dans un contexte donné. Cette opérationnalisation concourt à approfondir la compréhension par les élèves de ces figures de style qu'ils ont déjà étudiées. Cela se vérifie puisque les élèves par tâtonnements finissent par décrire puis nommer le procédé du chiasme. Au fur et à mesure des jeux élémentaires de ce jeu didactique, les noms des différents procédés utilisés dans ce texte sont donnés, si nous reprenons l'objectif du cours à savoir retrouver les éléments du tragique, nous supposons que les procédés ici utilisés concourent à suggérer ce tragique mais pour l'instant le lien n'est pas fait.

Nous relevons une ambiance de classe sereine dans laquelle les élèves rient des erreurs des camarades, ici une mauvaise prononciation ce qui semble traduire une confiance réciproque entre les élèves puis entre l'enseignante et les élèves.

Narration et analyse du JE 7.4

JE 7.4 42 min 6 s 278 E 2 Finalement **est-ce que quelqu'un est capable de me dire, à cette question 4, oui cette scène est tragique parce que avec tout ce qu'on a dit ?** Normalement, on aurait dû l'écrire. (*Désignant Anaïs qui semble vouloir prendre la parole*), vas-y.

279 Anaïs : Attendez, il faut que je trouve de bons arguments.

280 E 2 : On les a déjà donnés. Alors peut-être trouves-en qu'un et le plus probant pour toi. De ce qu'on a fait depuis le début de l'heure. [...]

281 Anaïs : **Cette scène est tragique parce** [...]

282 Elève : parce qu'ils se séparent en faisant leurs adieux.

283 E 2 : Alors j'ai mal posé ma question. Est-ce que vous pouvez prélever, dans le texte, des éléments qui appartiendraient au registre tragique ?

284 Elève : **La figure de style du texte, c'est la figure de style tragique.** C'est une figure de style qui peut être un argument.

285 E 2 : Qui peut être utilisée.

286 Elève : Oui, voilà.

287 E 2 : Pourquoi ? Quel est l'effet finalement d'une telle figure de style ? **Quel est le mot finalement qui revient ? Comme si on avait voulu, finalement... Jamais, jamais. Pourquoi, il est important ce mot ?**

288 Elève : Pour montrer que tout ça c'est fini, c'est derrière eux. Et elle doit absolument ne pas y retourner.

289 E 2 : Et que plutôt que d'y retourner ? [...] Fanny qu'est-ce qu'il y a ? (*L'élève a un fou rire inexplicable*).

44 min 20 s

Extrait 69 : JE 7.4, collectivement repérer ce qui fait le tragique de ce texte : les procédés d'écriture d'insistance. En gras, la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante revient à la question posée au JE 6.2 qui reprenait la question du manuel scolaire « *quels éléments vous permettent d'affirmer que cette scène est tragique ?* », (nous précisons qu'un registre littéraire « *est la manifestation par le langage des grandes catégories d'émotion. Tout registre est lié à l'effet à produire et se situe au croisement d'un genre, de thèmes et de procédés qui lui sont propres* »²⁵ ; il s'agit ainsi pour les élèves de repérer des procédés d'écriture utilisés dans ce texte qui appartiennent au registre tragique et d'en donner les effets produits). Une élève avance l'idée d'une séparation définitive « *ils se séparent en faisant leurs adieux* » (tdp282) puis une élève formule une réponse peu compréhensible « *la figure de style du texte, c'est la figure de style tragique* » (en gras, tdp 282), on ne sait pas de quelle figure il s'agit. L'enseignante oriente alors le questionnement vers une répétition du mot jamais, « *quel est le mot finalement qui revient ? Comme si on avait voulu, finalement... Jamais, jamais. Pourquoi, il est important ce mot ?* » (en gras, tdp 282). Une élève donne une explication peu satisfaisante au regard de

²⁵ Définition du manuel scolaire, le français 1^{ère} / Tale BAC PRO, Éducagri éditions, p. 286

la question posée, Elikia ne doit pas retourner au camp des enfants soldats. L'enseignante interroge alors sur ce que le personnage pourrait faire.

Analyse

L'enseignante souhaite faire entrer dans le milieu l'identification de ce qui fait le tragique de cette scène, il s'agit d'amener les élèves à synthétiser tout ce qui vient d'être dit sur les émotions, sur les personnages et sur les procédés d'écriture qu'elles viennent de repérer. Mais la question telle qu'elle est posée « *est-ce que quelqu'un est capable de me dire, à cette question 4, oui cette scène est tragique parce que avec tout ce qu'on a dit* » n'est pas explicite. Nous comprenons que l'enseignante veut institutionnaliser ce qui vient d'être relevé dans les jeux didactiques précédents mais les élèves ont du mal à lier les différents éléments, peut-être parce qu'elles ne connaissent pas ou mal ce qu'est le registre tragique. L'enseignante qui observe une erreur d'interprétation (tdp 282), réajuste le milieu en désignant un élément lexical pertinent « *jamais* » (en gras, tdp 287) que les élèves ne parviennent pas à expliciter.

L'enseignante tente de dévoluer à la classe la synthèse de ce qui a été étudié à l'aide d'une question ouverte « *est-ce que quelqu'un est capable de me dire, à cette question 4, oui cette scène est tragique parce que avec tout ce qu'on a dit ?* », (en gras tdp 278). Nous assistons à un partage topogénétique, une élève mentionne la séparation des personnages comme élément du tragique. L'enseignante qui attend autre chose (la réponse est pourtant pertinente) reformule sa question, « *est-ce que vous pouvez prélever, dans le texte, des éléments qui appartiendraient au registre tragique ?* », (tdp 283) mais cette stratégie échoue, les élèves ne voient pas ce qui est attendu. L'enseignante interroge alors sur la signification de l'utilisation et la répétition du mot « *jamais* ».

La chronogénèse est à l'arrêt dans ce jeu élémentaire.

4.7.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD7

L'enseignante, dans les deux premiers jeux élémentaires, désigne des objets du milieu qui sont des procédés stylistiques (parallélisme et chiasme) et demande aux élèves l'endroit où chaque procédé est mis en œuvre par l'auteure et l'effet produit pour le parallélisme. Ces procédés sont normalement déjà connus des élèves, cependant leurs réponses « *répétition* », « *anaphore* » trahissent une maîtrise approximative de la dénomination des figures stylistiques pointées par l'enseignante. Les élèves aidées par les questions de

leur enseignante font alors entrer dans le milieu la définition de l'anaphore puis du parallélisme (ainsi que l'effet produit par ce procédé d'écriture) et du chiasme. L'enseignante laisse les élèves proposer les lignes où sont les procédés stylistiques, elle leur permet de donner la définition de ce qu'est une anaphore, de décrire le procédé du parallélisme, d'en donner l'effet produit (insistance) et d'expliquer la construction du procédé du chiasme. Puis lorsqu'elle annonce « *Allez vite une conclusion* » (tdp 278) et « *est-ce que finalement quelqu'un est capable de me dire à cette question 4, oui cette scène est tragique avec tout ce qu'on a dit* » (tdp 278), elle annonce implicitement qu'elle souhaite faire une synthèse de divers éléments déjà introduits dans le milieu. La question n'est pas comprise des élèves qui ne réalisent pas la synthèse attendue mais un élève introduit tout de même l'idée d'une séparation définitive qui n'est pas retenue par l'enseignante.

Nous donnons en suivant la variation topogénétique.

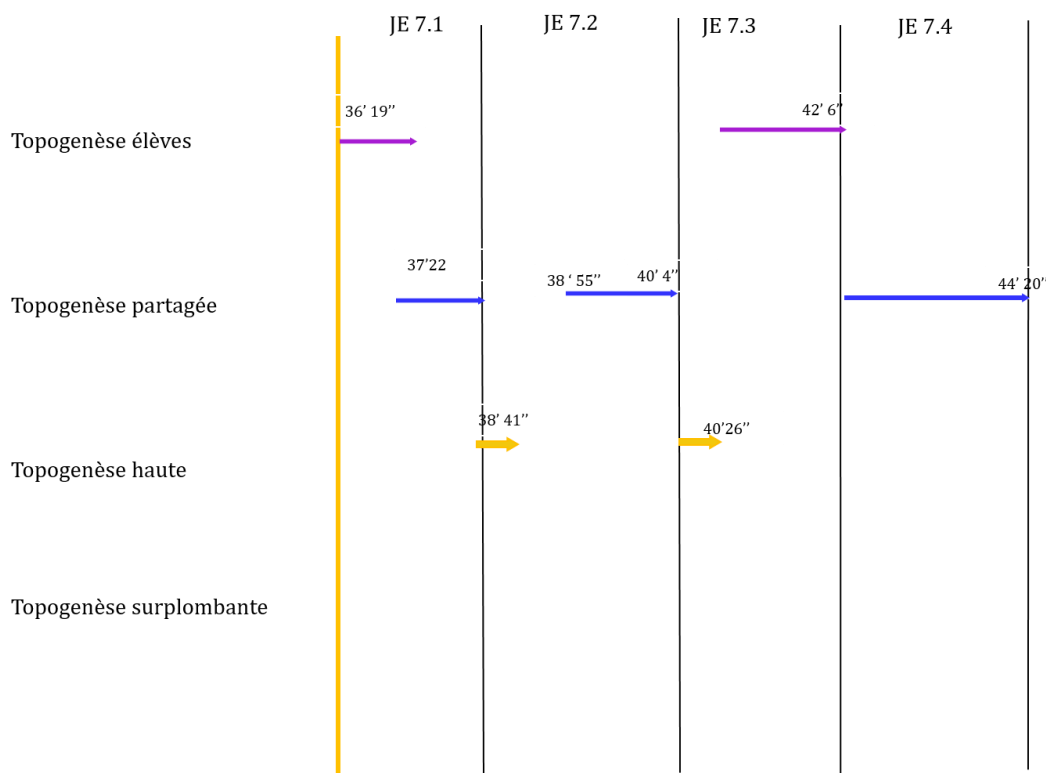


Figure 43 : variations topogénétiques du jeu didactique 7.

Si l'enseignante prend la direction de l'étude au début des JE 7.2 et 7.3, sur l'ensemble du jeu didactique, nous assistons plutôt à un partage topogénétique voire à une avancée des savoirs faite par les élèves. L'enseignante garde une posture distanciée afin de favoriser les échanges. Lorsque les élèves ne produisent pas les réponses attendues, elle les

accompagne à l'aide d'une nouvelle question. Les élèves poursuivent les échanges qui n'aboutissent pas réellement à la réponse attendue.

Les éléments chronogénétiques sont des rappels de la mémoire didactique, ce sont des figures de style déjà étudiées. Lors des deux premiers jeux élémentaires les réponses attendues sont données par les élèves, elles concernent l'opérationnalisation dans un contexte donné de savoirs déjà étudiés sur les procédés d'écriture (parallélisme, chiasme). Puis pour ce qui est de l'enjeu final de savoir proposé par E2, en quoi ces procédés relèvent-ils du registre tragique, il n'est pas identifié par les élèves, nous avons un ralentissement du temps didactique qui s'explique par la nature des questions posées par E2 qui temporise, découpe la question principale en sous-questions. La question principale n'est pas assez claire, ce que vise l'enseignante est de reprendre les émotions (crainte, peur), les éléments de l'intrigue (la mort probable d'un personnage) et les figures d'insistance (le parallélisme et le chiasme). Si la question avait été plus précise du type quels éléments (repérage des émotions, des éléments de l'intrigue et des figures stylistiques) relèvent du registre tragique, les élèves auraient eu des indices sur ce qu'elles devaient souligner. Pourtant l'enseignante prend le temps de cette institutionnalisation qu'elle fait avec les élèves, dans la mesure où ce sont des éléments de savoir nécessaires à la compréhension du texte mais aussi à l'épreuve écrite de français dans laquelle il est toujours demandé aux élèves de reconnaître un ou plusieurs procédés, de les nommer et d'en expliquer l'effet produit. Afin d'aider les élèves à effectuer cette synthèse, elle tente d'ailleurs de reformuler différemment sa question «*est-ce que quelqu'un est capable de me dire, à cette question 4, oui cette scène est tragique parce que avec tout ce qu'on a dit ?* » (tdp 278) ou «*est-ce que vous pouvez prélever, dans le texte, des éléments qui appartiendraient au registre tragique* » (tdp 283). Nous notons une inadéquation entre l'objectif voulu par l'enseignante (de retrouver les éléments du tragique) et les moyens didactiques mis en œuvre pour les atteindre ce qui la conduit en fin de jeu à ralentir le temps didactique, en reformulant sa question ou en découpant la question en sous questions, parce que les élèves ne réussissent pas à répondre.

4.8 Analyse du JE P1-P2 JD8

4.8.1 Éléments de contexte

Ce jeu didactique appartient, en majorité, à la même phase didactique que le jeu précédent à savoir repérer et nommer les procédés d'écriture du tragique et nommer les émotions suscitées par ces procédés. Un jeu élémentaire est consacré au personnage tragique et relève donc de la phase 2. Ici, il s'agit de revenir sur l'institutionnalisation qui a, en partie, échoué à la fin du jeu didactique précédent en reformulant les procédés du tragique présents dans le texte étudié.

4.8.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1-P2 JD8

P1 JD8 se compose de 3 jeux élémentaires.

P1-P2 JD8	Collectivement reformuler, en vue de l'institutionnalisation, les procédés du tragique repérés dans la scène étudiée.
JE 8.1 1min. 34 s	Collectivement repérer et comprendre le destin funeste comme un élément constitutif du personnage tragique.
JE 8.2 20 s	Collectivement repérer et nommer l'émotion liée au tragique dans cette scène : la peur.
JE 8.3 20 s	Collectivement nommer le temps utilisé à un endroit précis du texte : l'impératif.

Tableau 45 : présentation du jeu didactique 8, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 8.1

289 44 min 20 s Donc toutes nos hypothèses de lecture, elles nous mènent à chaque fois à quoi ? **Finalement le tragique est lié à quoi ?**
290 Elève : **À la mort.**
291 E 2 : **À la mort.** (S'adressant à l'élève qui rit) Fanny ? Donc **les figures de style justement, elles servent, elles servent à...comment je peux dire ?**
292 Elève : **Elles servent à émouvoir le lecteur.**
293 E 2 : elles ?
294 Elève : elles servent à émouvoir le lecteur
295 E 2 : **Oui, très bien.** Quelque part, oui. Il y a de l'ordre de l'émotionnel. Mais c'est aussi un non-dit, vraiment. C'est pour ça que le terme servir est vraiment ressenti. Elles vont servir, ces figures de style, le registre tragique et du coup à **faire émerger toutes ces hypothèses de lecture** que vous avez eues et qui sont très justes. Il y a **cette idée de mort qui pèse un petit peu au-dessus de leurs têtes**, comme ça. Elle pesait quand ils étaient dans le camp des rebelles. Et elle pèse encore. Alors nous, on ne sait pas pourquoi. Le texte s'arrête ici. Mais je vais vous lire la fin. Vous allez comprendre. **Et pareil, ici, pour le parallélisme et l'anaphore. C'est quoi l'effet ?**
296 Elève : Le début de la même phrase, on le connaît mais c'est la fin après. On ne sait pas la suite.
297 E 2 : Oui mais alors l'effet du début. **Toujours un effet d'insistance. 45 min 54 s**

Extrait 70 : JE 8.1, collectivement repérer et comprendre le destin funeste comme un élément constitutif du personnage tragique. En gras, la direction d'étude de E 2.

Narration didactique

Devant la difficulté des élèves à reprendre les éléments du tragique vus lors de ce cours, l'enseignante reformule des questions « *donc toutes nos hypothèses de lecture, elles nous mènent à chaque fois à quoi ? Finalement le tragique est lié à quoi ?* » (en gras, tdp 289), ou encore « *donc les figures de style justement, elles servent, elles servent à ?* » (tdp 291). Très rapidement une élève donne l'élément que l'on retrouve dans toutes les tragédies, la mort d'un personnage. Puis c'est l'enseignante elle-même qui commence à faire le lien entre cette présence de la mort, dans le texte, évoquée à l'aide de procédés d'écriture. Elle commence une phrase, achevée par une élève qui avance qu'une propriété des procédés d'écriture est d'émouvoir le lecteur. La réponse est validée par l'enseignante qui la reprend et complète en affirmant que les figures de style servent « *à faire émerger toutes les hypothèses de lecture* » (en gras, tdp 294). Elle reformule l'idée avancée par l'élève en précisant que la mort plane sur les personnages mais qu'à cet endroit du texte on ne sait pas exactement pourquoi. Nous percevons qu'il y a discontinuité du savoir, l'enseignante arrête là pour les éléments du tragique. Elle annonce qu'elle va lire un autre texte (situé à la fin de l'œuvre) qui va éclairer les élèves. Elle poursuit le lien entre le tragique et les procédés d'écriture en interrogeant sur leur effet puis devant une réponse inadéquate, elle rappelle que ce sont des procédés d'insistance. Le lien avec le tragique n'est pas explicite.

Analyse

Par une question ouverte, l'enseignante revient sur la question non comprise du jeu didactique précédent. L'insistance de l'enseignante pour que les éléments du tragique soient repris par les élèves témoigne l'importance de cet objet dans les intentions d'enseignement, ces éléments de savoir sont essentiels (ils sont d'ailleurs dans l'objectif global de la séquence). Un élément pertinent, la présence de la mort d'un des personnages, est introduit dans le milieu didactique par une élève. L'enseignante formule une autre question quant au rôle des figures de style, une élève introduit dans le milieu didactique une fonction de ces procédés stylistiques qui est celle d'émouvoir, elle renvoie implicitement à la fonction cathartique de la tragédie. L'enseignante reprend et complète en précisant qu'elles servent aussi à faire apparaître les hypothèses de lecture puis elle poursuit en interrogeant sur l'effet produit sur le lecteur des deux figures de style

concernées, le parallélisme et l'anaphore. Elle rappelle elle-même l'effet d'insistance déjà pointé dans les échanges du jeu didactique précédent, faute de réponse des élèves.

Par sa question ouverte l'enseignante dévolue la finalité du tragique et la fonction des figures de style aux élèves qui sont alors amenées à prendre la responsabilité de l'avancée des savoirs. La stratégie adoptée par l'enseignante est d'accompagner les élèves par des reformulations de questions, ou en donnant parfois un indice pour les mettre sur la voie mais si la réponse attendue ne vient pas, elle clôt l'échange mais ne répond pas à la place des élèves.

La chronogenèse est ralentie mais la présence de la mort qui plane sur un ou plusieurs personnages est clairement mise en avant par une élève et reprise par l'enseignante. Une élève avance que les figures de style servent à émouvoir, l'enseignante complète en ajoutant qu'elles favorisent l'émergence d'hypothèse de lecture (implicitement elle renvoie au pouvoir de suggestion des procédés stylistiques). Puis elle achève en précisant que les figures de style de l'anaphore et du parallélisme sont des figures d'insistance. L'idée de mort qui finalement combine implicitement les analyses émotionnelles et stylistiques précédentes est avancée mais non justifiée explicitement. Justifier cette affirmation reviendrait à faire état des éléments du tragique, incorporés progressivement au fur et à mesure des jeux didactiques (les éléments de l'intrigue, l'état psychologique des personnages et les procédés d'écriture utilisés). Pour suggérer cette mort potentielle, l'auteur utilise les ressources de la langue et en particulier certains procédés d'écriture. Dans ce texte, le parallélisme et l'anaphore sont des figures d'insistance qui mettent en évidence les dangers encourus. Quant au chiasme, figure dite d'opposition, il traduit un choix impossible pour Elikia de retourner dans le camp des rebelles ou dans une vie normale. Dans les deux cas elle est en danger, ses actions d'enfant soldat la condamnent et les rebelles la puniront d'avoir permis la fuite de Joseph. Cette formulation est difficile pour les élèves qui ont pourtant repéré la présence de la mort et la faculté de l'écriture qui peut émouvoir le lecteur. L'enseignante choisit de ne pas en dire plus à ce stade de l'étude, nous rappelons que l'ensemble de sa séquence est consacré à définir ce qu'est le registre tragique contemporain.

Narration et analyse du JE 8.2

- 297 45 min 54 s E 2 : **Et là, on va insister sur quoi ?**
298 Elève : **Sur le comportement qu'il doit avoir face à ... à se cacher**
299 E 2 : **Qu'il faut se cacher.**
300 Elève : Qu'il faut se cacher bien sûr. Il faut bien qu'il s'en rappelle.
301 E 2 : Oui, il faut se cacher bien sûr. Il faut bien qu'il s'en rappelle. On va insister sur cette espèce...
c'est quoi l'émotion qui est liée au cache-toi ?
302 Elève : **La peur.**
303 E 2 : **La peur. 46 min 14 s**

Extrait 71 : JE 8.2, collectivement repérer et nommer l'émotion liée au tragique dans cette scène : la peur. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante reste sur l'effet d'insistance produit par l'anaphore et demande quel en est l'explication. Deux élèves rappellent l'obligation faite à un personnage de se cacher, de ne jamais oublier qu'il doit rester sur ses gardes. L'enseignante valide la réponse et demande l'émotion liée à cette répétition de « *cache-toi* », la réponse est rapidement donnée par une élève, la peur est bien présente dans cet extrait.

Analyse

Par une question ouverte, l'enseignante poursuit son objectif qui est de vérifier que les procédés d'écriture qui concourent au tragique de la pièce étudiée ont bien été compris comme tels par les élèves. Sa question ouverte « *on va insister sur quoi ?* » (tdp296), on suppose qu'elle est toujours sur l'anaphore mais elle ne le précise pas. Une élève fait entrer dans le milieu le rappel de l'injonction faite à Joseph de se cacher. Une autre question ouverte permet à une élève de rappeler que l'émotion liée à cette injonction est la peur.

Par ses questions ouvertes, l'enseignante laisse aux élèves la responsabilité de l'avancée des savoirs. Elles échangent, complètent les éléments de réponse progressivement apportés, nous le remarquons dans les tours de parole 298 et 299, comme pour marquer leur approbation.

La chronogenèse avance, l'effet d'insistance donné par l'anaphore est souligné, une élève précise l'injonction faite à Joseph de se cacher. La peur, émotion liée à ce procédé d'écriture à cet endroit du texte, est donnée par une élève et validée par l'enseignante. Les élèves ont bien perçu que les procédés d'écriture servent à émouvoir. Elles remarquent que l'anaphore par son procédé de répétition, instille la peur inhérente au registre tragique. Elles ne vont pas plus loin. Ce qui reste à pointer est l'effet cathartique qui

consiste à faire ressentir au spectateur des conflits dans lequel se débattent les personnages pour le faire réagir n'est pas souligné. Nous retrouvons là un principe de la tragédie dont l'intrigue déroule une situation malheureuse ce qui provoque chez le lecteur ou le spectateur, peur et pitié.

Narration et analyse du JE 8.3

303 E 2 : **46 min 14 s** Petite parenthèse, **c'est quoi cache-toi ? C'est un autre procédé, ça.**
304 Elève : **L'impératif.**
305 E 2 : **L'impératif.** OK. Petite parenthèse **J'arrête là pour le tragique. De toute façon, on formalise tout ça vendredi donc pas de panique. 46 min 34 s**

Extrait 72 : JE 8.3, collectivement nommer le temps utilisé à un endroit précis du texte : l'impératif. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante désigne un objet du milieu, la forme verbale « *cache-toi* » et demande ce que c'est. Une élève rapidement donne la réponse attendue, l'impératif. L'enseignante annonce qu'elle arrête là quant au repérage des éléments du tragique et que tout cela sera repris et formalisé lors du cours suivant (le vendredi pour les élèves).

Analyse

Un objet du milieu est désigné par ostension d'un élément lexical, « *c'est quoi cache-toi ?* » (en gras tdp 302). Rapidement une élève donne le mode utilisé, l'impératif à la suite de la question de E2 sur le procédé d'écriture concerné.

La question fermée de l'enseignante permet la réponse attendue donnée par une élève. Cet élément chronogénétique (l'usage de l'impératif) est quelque peu isolé, on aurait pu penser qu'il serait précisé que ce mode qui sonne ici comme un ordre, comme quelque chose d'impératif à effectuer pour le personnage ajoute, à la peur présente dans le texte mais tout ceci n'est pas verbalisé.

4.8.3 – Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD8

Comme dans le jeu didactique précédent, il s'agit de retrouver les éléments du tragique, l'objectif est donc de réactiver le déjà-là. Le collectif est piloté par l'enseignante dans une volonté d'action conjointe pour stabiliser des éléments de savoir : l'enseignante désigne les objets à examiner, à discuter pour amener les élèves à produire la réponse attendue. La question ouverte, « *finalement le tragique il est lié à quoi ?* » (tdp 289) permet aux élèves d'introduire l'idée de la mort d'un ou des personnage(s). L'enseignante attendait le

rappel des procédés stylistiques et des émotions données jusqu'alors mais l'élève donne un élément d'interprétation. L'enseignante interroge ensuite sur les fonctions des procédés stylistiques utilisés dans l'extrait, une élève fait entrer dans le milieu que ces procédés favorisent l'émotion, l'enseignante complète en ajoutant qu'ils permettent les hypothèses de lecture puis elle ajoute que le parallélisme et l'anaphore sont des figures d'insistance. Les élèves, en répondant à une autre question ouverte sur l'émotion présente dans cet extrait et plus particulièrement l'émotion qui pourrait être associée à l'injonction « *cache-toi* », introduisent dans le milieu, la peur, ce qui validé par l'enseignante. Cette émotion va de pair avec la menace funeste même si cela n'est pas verbalisé. A la fin du jeu didactique, l'enseignante introduit dans le milieu la reconnaissance d'un mode, l'impératif dont l'effet produit n'est pas explicité.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques du jeu didactique et nous remarquons que ce sont les élèves qui permettent l'avancée ou du moins la stabilisation de certains éléments de savoir.

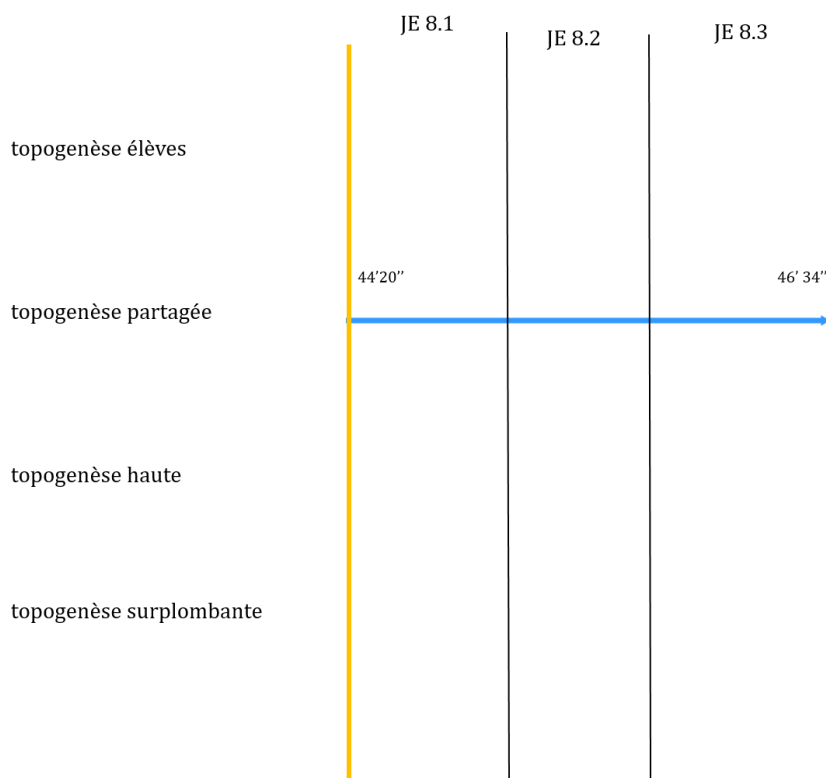


Figure 44 : variations topogénétiques du jeu didactique 8

L'enseignante partage avec ses élèves la responsabilité de l'avancée des savoirs. Elle les interroge sur le repérage des éléments du tragiques (ici la mort, les procédés stylistiques et la peur) à l'aide de questions ouvertes et lorsque les élèves éprouvent des difficultés elle accompagne cette dévolution par d'autres questions ou des reformulations.

La chronogenèse est ralentie, la présence latente de la mort est clairement identifiée comme étant un élément du tragique. Le personnage menacé n'est pas clairement nommé. Les fonctions des procédés stylistiques qui servent à émouvoir et à favoriser des hypothèses de lecture sont mentionnées ainsi que l'idée d'insistance produite par l'anaphore. Ce qui n'est pas verbalisé est que le procédé d'inversion des rôles trouve ici tout son sens, Joseph, jeune enfant risquait sa vie s'il restait dans le camp des enfants soldats, Elikia, en le sauvant, se fragilise encore plus (elle n'a plus aucune protection aussi infime soit elle). Même si ce n'est pas clairement dit, le procédé du chiasme renvoie à la situation inextricable d'Elikia. L'anaphore et le parallélisme parce qu'ils sont des procédés d'insistance renforcent la peur (relevée par une élève) qui est toujours présente dans le registre tragique. L'impératif qui aurait pu être un autre élément à lier à la peur (il désigne l'obligation faite à Joseph de se cacher s'il veut rester en vie) n'est pas analysé. Les élèves n'ont pas, à ce stade de l'étude, les indices qui leur permettraient de faire les liens entre les éléments de savoir déroulés au fil du cours.

4.9 Analyse du JE P2 JD9

4.9.1 *Éléments de contexte*

Dans ce jeu didactique, l'enseignante va donner à discuter le personnage d'Elikia, il appartient donc à la phase didactique dont l'enjeu de savoir est de repérer et de comprendre l'évolution des personnages par l'analyse des discours. L'enseignante va mettre en débat le personnage d'Elikia en interrogeant sur son statut de victime ou bourreau.

4.9.2 *Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD9*

P2 JD9 se compose de 3 jeux élémentaires

P2 JD9	Mettre en évidence par un cours dialogué l'ambivalence du personnage d'Elikia : victime et /ou bourreau ?
JE 9.1 4 min. 56 s	Appréhender collectivement la compréhension du texte de la 10 ^{ème} comparution et son importance pour comprendre le personnage tragique par une lecture à haute voix de E2.
JE 9.2 38 s	Collectivement replacer ce personnage dans le contexte de l'intrigue : une enfant soldat qui a tué.
JE 9.3 32 s	Collectivement verbaliser et comprendre l'ambivalence du personnage d'Elikia : une victime ou un bourreau ?

Tableau 46 : présentation du jeu didactique 9, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.

Narration et analyse du JE 9.1

46 min 34 s 305 E 2 : Mais je tiens à vous lire, pas tout à fait la fin mais... Vous voyez le livre (*elle montre le livre le bruit des os qui craquent à la classe*), il est tout à fait accessible, franchement.

306 Elève : Il est petit.

307 E 2 : Oui. Regarde (*elle montre à la classe l'épaisseur du livre. Des élèves rangent leur classeurs*). Non, ne rangez pas. Si ça se trouve, vous allez me dire **mais moi j'aimerais bien lire**. Alors juste 2 ou 3 mots pour que vous sachiez. En fait, ils se sont échappés et sur scène, on voit un troisième personnage qui est en fait une infirmière. **Cette infirmière va avoir un rôle un peu de narratrice**. Et c'est ce qui nous **permet de revenir en arrière, sur des éléments du passé concernant les deux personnages**. Donc cette infirmière, **elle relate tous ces événements à partir d'un cahier qu'a écrit Elikia**. Et elle est, on appelle ça les comparutions, elle est à la 10^{ème} comparution. C'est la dernière. Et je vous la lis. Vous allez comprendre.

(*L'enseignante lit le texte*) **Qu'est-ce qu'on pouvait faire d'une petite fille de 13 ans qui n'était pas malade ?** Je vais vous dire un truc. Elikia est allée à l'hôpital. Pour répondre à votre question, Elikia est allée à l'hôpital. Je reprends (*elle lit le texte*). **Qu'est-ce qu'on pouvait faire d'une petite fille de 13 ans qui n'était pas malade ? On ne pouvait pas la garder. // On n'avait pas de lit pour elle. // Elle a dormi sous le lit de Joseph, les deux semaines qu'il a passées à l'hôpital. Joseph partageait son eau et sa nourriture. Elle lui faisait ses pansements. C'est elle qui est allée avertir sa famille et qui, une fois guéri, est allé le reconduire chez lui. Puis la diarrhée s'est déclarée. // (Une élève a un fou rire) Une petite diarrhée qu'on pensait guérir facilement mais qui ne guérissait pas. // Les analyses de sang ont confirmé qu'Elikia avait contracté le virus, comme beaucoup d'autres. Elle avait sa place à l'hôpital. Elle y est restée jusqu'à sa mort. // A 15 ans, de quoi voulez-vous que nos filles meurent ? D'une balle ou du Sida ? // Le soir de sa mort, je n'arrivais pas à partir de l'hôpital. // Je voyais qu'elle avait du mal à respirer. Et je ne voulais pas la laisser toute seule. // Joseph aussi était resté. Il disait qu'il avait des devoirs pour la nuit. // Excusez-moi, je me suis laissé emporter. Elikia aurait pu vivre plus longtemps avec une médication adéquate. Aurait-elle pu avoir une vie **plus ou moins normale**, pendant quelques années ? Si elle avait vécu, comment aurait-elle vécu elle qui n'avait plus de passé, plus de famille, pas de métier, pas de formation. **Et les autres, tous les autres**, les filles et les garçons de 7 ans, 10 ans, 15 ans, à qui on enlève les armes ? Où faut-il les envoyer ? // Á l'école ou en prison pour crimes de guerre ? // **Comment faut-il les traiter ?** Comme des victimes ou comme des bourreaux ? Ces questions-là, c'est vous qui devez les poser dans votre rapport et qui devez trouver les réponses, // les solutions. (*Les élèves ont écouté en silence la lecture du texte ; un silence de quelques secondes se fait alors que la lecture est achevée*).**

Alors finalement ?

308 Elève : **Elle est morte.**

309 E 2 : De quoi ?

310 Elève : **Du Sida.** (*Rires d'élèves*)

311 E 2 : Je me demande ce qui vous fait rire. Faites abstraction. Julia ! [...] D'après vous **comment une petite fille de 13 ans a-t-elle pu contracter le virus du Sida ?**

312 Elève : **Elle s'est fait violer dans le camp des rebelles.**

313 E 2 : (*hochement de tête de l'enseignante en signe d'acquiescement*) Tout ça, c'est relaté (*elle montre le livre de la pièce*). **Est-ce que l'on est maintenant proche ou loin des émotions que vous aviez ressenties, en lisant l'extrait ?**

314 Elève : **Proche.**

315 E 2 : Donc ça veut dire que même à travers cet extrait, **les émotions intuitives que vous avez eues finalement étaient... ?**

316 Elève : **les bonnes 51 min 30 s**

Extrait 73 : JE 9.1, Appréhender collectivement la compréhension du texte de la 10^{ème} comparution et son importance pour comprendre le personnage tragique par une lecture à haute voix de E2. En gras les mots sur lesquels E2 insiste lors de la lecture. // symbolise les temps d'arrêt durant la lecture. Lors des échanges, en gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante fait entrer dans le milieu un texte qui se situe un peu après l'extrait précédemment étudié et qui contient des réponses quant au devenir des deux enfants. Avant d'en faire la lecture, comme les élèves n'ont pas lu la pièce, elle contextualise l'extrait, elle précise que c'est aussi une incitation à la lecture de l'œuvre (en gras, tdp 306). Elle présente le troisième personnage de la pièce qui est une infirmière qui lit le

cahier écrit, à l'hôpital, par Elikia, lors d'une comparution, ce qui laisse supposer qu'elle est dans un tribunal. Le texte dévoile ce qu'il est advenu des deux personnages. Tous deux sont allés à l'hôpital mais dans un premier temps, comme Elikia n'avait aucun symptôme d'une maladie, elle y est restée clandestinement durant les 15 jours où Joseph a été soigné. L'entraide entre les deux enfants s'est poursuivie, Joseph a partagé ses repas, Elikia a contribué à ses soins, est allée prévenir sa famille et l'a reconduit chez lui à sa guérison. A son tour, la jeune fille a été malade, atteinte du sida, elle est morte à l'hôpital entourée de Joseph et de l'infirmière. Lors de cette comparution, l'infirmière pose une série de questions, certainement aux juges et jurés quant au devenir de ces enfants soldats qui ont tué, qui n'ont aucun soutien, aucune formation mais aussi la question de leur destin : à l'école ou en prison ? Elle questionne les instances de justice (elle parle devant un tribunal comme le suggère le terme de comparution) afin qu'elles prennent position face à ces enfants. La lecture de l'enseignante est expressive, elle marque des pauses à certains endroits du texte ce qui accentue le tragique de la scène. Elle a des intonations plus fortes sur les questions concernant l'avenir des enfants soldats « *et les autres, tous les autres [...] comment faut-il les traiter ?* ». Nous quittons alors les deux personnages de Joseph et d'Elikia pour une interrogation plus large sur le sort des enfants soldats.

L'enseignante questionne les élèves qui ont compris qu'Elikia est morte du sida (informations données dans le texte) et une élève donne ensuite un élément d'interprétation, Elikia a contracté le virus du sida parce qu'elle a été violée dans le camp des enfants soldats. Des émotions sont exprimées dans ce texte, d'abord des rires (de gêne ?) notamment lorsque les élèves entendent qu'Elikia est morte du sida. L'enseignante revient sur les émotions exprimées et ressenties lors de la lecture de l'extrait précédent, les élèves disent qu'elles étaient les mêmes que celles ressenties lors de cette lecture. L'enseignante conclut en parlant « *d'émotions intuitives* » comme étant les bonnes.

Analyse

L'enseignante introduit dans le milieu une autre scène de la pièce qu'elle lit à haute voix. Auparavant elle fait entrer dans le milieu des indications afin que le texte puisse être compris des élèves qui n'ont pas lu la pièce : un autre personnage, une infirmière qui a soigné Joseph et Elikia, relate ce qui s'est passé à l'aide d'un cahier écrit par la jeune fille ; elle fait ce récit devant un tribunal. Lors de la lecture, elle ajoute quelques

renseignements. Sa lecture lui permet de mettre en valeur, par ostension, certains mots et donc des points saillants du texte. Nous pouvons dire qu'elle désigne ainsi des éléments pertinents du savoir travaillé, des éléments du tragique de la pièce déjà pointés au jeu didactique précédent et qu'elle complète. A la suite de la lecture, l'enseignante donne à interpréter le texte à l'aide d'une question ouverte adressée à la classe « *alors finalement ?* » (en gras, tdp 306). Elle interroge les élèves sur la compréhension et l'interprétation du texte. Les élèves font alors entrer dans le milieu des éléments de compréhension du texte, Elikia est morte du sida qu'elle a contracté suite à des viols alors qu'elle était dans le camp des enfants soldats. L'enseignante reprend une question sur les émotions ressenties maintenant que le sort des enfants est connu. Une élève confirme que celles ressenties lors de la lecture du premier extrait sont toujours valides. L'enseignante achève en parlant « *d'émotions intuitives* » (en gras, tdp 313).

La position surplombante du début du jeu élémentaire s'explique, puisque les élèves n'ont pas lu la pièce, il est donc nécessaire que l'enseignante contextualise l'extrait qu'elle va donner à entendre. La prise en charge de la lecture par l'enseignante peut être interprétée, elle aussi, comme une position surplombante puis elle partage avec les élèves la responsabilité de l'avancée des savoirs.

Dans ce jeu élémentaire, les éléments chronogénétiques sont nombreux, le personnage qui meurt à la fin de la pièce est précisé, il s'agit d'Elikia. Elle est morte du sida ce qui conduit les élèves à supposer qu'elle a été violée dans le camp des enfants soldats.

Ce qui reste ici implicite est la situation inextricable d'Elikia. Le questionnement de l'infirmière témoigne du vide tant juridique que psychologique ou social de la situation de ces enfants : « *Elikia aurait pu vivre plus longtemps avec une médication adéquate. Aurait-elle pu avoir une vie plus ou moins normale, pendant quelques années ? Si elle avait vécu, comment aurait-elle vécu elle qui n'avait plus de passé, plus de famille, pas de métier, pas de formation. Et les autres, tous les autres, les filles et les garçons de 7 ans, 10 ans, 15 ans, à qui on enlève les armes ? Où faut-il les envoyer ? Á l'école ou en prison pour crimes de guerre ? Comment faut-il les traiter ? Comme des victimes ou comme des bourreaux ?* » (extrait du texte lu, Lebeau, le bruit des os qui craquent, 2008, p.85-86). La portée de l'œuvre apparaît (de manière implicite), l'histoire de ces deux personnages est avant tout un moyen de s'interroger sur le sort, sur le suivi de tous les enfants enrôlés de force dans des conflits. Pour ce qui est des émotions, dans cet extrait apparaissent des rires, que nous avons du mal à associer à une émotion particulière : est-ce une gêne qui exprime la surprise, le

désappointement voire le dégoût ? Cela est difficile à dire puisque rien ne sera verbalisé même si l'enseignante marque son étonnement ou sa désapprobation « *je me demande ce qui vous fait rire* » (tdp 371). A la suite de la lecture, la question sur les émotions ressenties (sont-elles les mêmes que celles verbalisées lors du premier extrait ?) trouve chez les élèves une réponse positive. Les indicateurs de Mazietti et Sander attestent de la présence d'émotions, l'évènement a de la pertinence pour elles, elles sont particulièrement attentives lors de la lecture du texte. Elles s'adaptent à l'évènement en échangeant et en proposant une interprétation subjective en rapport à leurs normes personnelles de référence. Les émotions ressenties, si elles sont les mêmes que celles exprimées en début d'étude, seraient donc la tristesse et la peur. L'enseignante avance l'expression « *d'émotions intuitives* » (en gras, tdp 313), elle indique par-là que l'émotion s'accompagne d'un contenu cognitif, qu'une étude plus fine des éléments du texte permet de confirmer ou non. Implicitement, elle signale aux élèves qu'il leur faut tenir compte de leurs émotions et aller chercher ce qui dans le texte peut les valider (ou les invalider).

Narration et analyse du JE 9.2

<p>51 min 30 s 317 E 2 : Est-ce que c'est un texte qui, pour vous, peut être proche de la ou d'une réalité ?</p> <p>318 Elève : Oui.</p> <p>319 E 2 : Pourquoi ?</p> <p>320 Elève : Les viols, ça existe.</p> <p>321 E 2 : Alors est-ce que c'est un texte sur le viol ?</p> <p>322 Elève : Non.</p> <p>323 Elève : Sur la guerre</p> <p>324 Elève : sur la guerre et sur l'enfermement des enfants.</p> <p>325 E 2 : L'enlèvement des enfants. Et cette enfant, cette petite fille, on lui a mis quoi dans les mains ? Vous m'avez dit, elle a tué.</p> <p>326 Elèves : Une arme.</p> <p>327 E 2 : Une arme.</p> <p>328 Elève : Elle était obligée.</p> <p>329 E 2 : elle était obligée 52 min 8 s</p>

Extrait 74 : JE 9.2, collectivement replacer ce personnage dans le contexte de l'intrigue : une enfant soldat qui a tué. En gras la direction d'étude de E2.

Narration didactique

Par une question fermée sur la proximité ou non du texte avec des réalités, l'enseignante ouvre son questionnement « *pourquoi ?* ». Les élèves confirment que l'œuvre narre des faits proches du réel et l'une d'elles avance une raison à cela, les viols existent. L'enseignante réoriente les interventions sur le texte en demandant si le document est un texte sur le viol, une autre élève donne un élément de réponse pertinent bien qu'incomplet, c'est un texte sur la guerre et sur l'enfermement des enfants, rectifié en enlèvement par E2. L'enseignante poursuit par une question fermée qui permet aux

élèves d'ajouter qu'on a mis une arme dans les mains d'Elikia et qu'elle n'a pas d'autre choix que de devenir une enfant soldat.

Analyse

Par une question ouverte mais qui reste implicite, l'enseignante permet que la visée du texte entre dans le milieu (mais il n'est pas certain que les élèves l'aient compris). Entrent successivement dans le milieu le fait que le texte soit proche de certaines réalités, qu'il évoque l'enlèvement et l'enfermement des enfants dans un pays en guerre et que ces enfants à l'instar d'Elikia, sont contraints de devenir des enfants soldats. Ce qui reste implicite parce que non formulé comme tel, est que ce texte dénonce des réalités sur le sort des enfants soldats dans des pays en conflit. Il est implicitement précisé que ces enfants sont contraints à des actes non choisis.

Par sa question, l'enseignante laisse aux élèves la justification de ce qui rend ce texte proche de la réalité. Ce sont majoritairement les élèves qui avancent des explications, l'enseignante ajoute juste que les enfants sont enlevés.

La chronogenèse s'enrichit, il est clairement précisé que ce texte est proche de certaines situations de vie réelle et qu'il existe des enfants, telle Elikia, qui sont obligés de combattre. L'enseignante sans le formuler clairement mais en ouvrant son questionnement permet que les élèves appréhendent une fonction du théâtre qui reste une tribune dans la cité, qui dénonce des réalités.

Narration et analyse du JE 9.3

329 52 min 8 s E2 : **Donc quelle question, on pose à la fin ? Est-ce que c'est une...**

330 Elève : **Meurtrière.**

331 E 2 : enfin **meurtrière ou coupable.** Ou est-ce que c'est ?

332 Elève : **Une victime.**

333 E 2 : **Est-ce que c'est une victime ou est-ce que c'est...**

334 Elève : **un bourreau**

335 E 2 : Difficile de répondre à ça. **Pour vous, c'est une victime ?**

336 Elèves : **Oui. 52 min40 s**

Extrait 75 : JE 9.3, collectivement verbaliser et comprendre l'ambivalence du personnage d'Elikia : une victime ou un bourreau ? en gras, la direction d'étude de E2.

Narration didactique

L'enseignante pose une question inachevée que les élèves doivent compléter sur le statut à donner à Elikia : « *est-elle une... ?* ». Une élève propose « *une meurtrière* » ce que l'enseignante adapte en « *enfin meurtrière ou coupable* », rajoutant « *ou est-ce que*

c'est...» ? Elle laisse la seconde partie de la question en suspens. Une élève complète par le terme de « *victime* ». Reprenant ce terme et demandant à compléter son interrogation par un autre qualificatif, E2 obtient « *bourreau* » de la part d'une élève. La question concernant Elikia qui est posée dans le texte se précise alors : « *est-elle victime ou bourreau* » ? L'enseignante reconnaît la complexité de la question mais oriente l'avis des élèves en demandant si elle est une victime.

Analyse

L'enseignante par une question inachevée qu'elle demande aux élèves de compléter, fait entrer dans le milieu la question posée par l'infirmière au tribunal, Elikia et tous les autres enfants soldats sont-ils des victimes ou des bourreaux ? Cette interrogation est amenée progressivement par des questions successives de E2 complétées par les élèves.

Par ses questions amorcées mais inachevées, l'enseignante permet un partage topogénétique sur ce jeu didactique.

La chronogénèse avance indirectement, par la réflexion soulignée par les élèves après la comparution de l'infirmière et donc la question de l'auteur à ses lecteurs de savoir comment considérer les enfants soldats, comme des victimes ou des soldats ? L'enseignante favorise la verbalisation de ce questionnement qui peut s'élaborer après la lecture de ce texte. Elle ne cherche pas à obtenir des justifications, mais le point de vue des élèves ou à faire dire aux élèves qu'elle est une victime (selon la manière dont on considère la question posée par E2). On peut dire que ce qui est en jeu, est le statut à donner aux enfants soldats. La réponse que semblent trouver les élèves dans la lecture dirigée par leur enseignante, est qu'ils sont victimes vu qu'ils sont obligés de tuer. Mais on peut voir que E2 n'appelle pas d'argumentation de la réponse donnée. Nous rappelons que son objectif était de retrouver les éléments du tragique. Ici le caractère ambivalent du personnage d'Elikia qui, bien que victime, a été bourreau (elle a tué) la place dans une situation complexe participe du registre tragique mais cela reste implicite. Ce jeu élémentaire peut être vu comme une ouverture sur un questionnement plus large.

4.9.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD9

L'enseignante introduit dans le milieu un texte de la pièce étudiée en le désignant par ostension verbale comme un élément pertinent « *je tiens à vous lire* » (tdp 304). Elle

travaille avec ses élèves sur les éléments du tragique et en particulier sur la mort d'un personnage (dont les élèves ne peuvent savoir de qui il s'agit) et apporte là un objet pertinent au regard de cette interrogation puisque la mort d'Elikia est révélée dans cet extrait. Elle accompagne la lecture du texte d'éléments de contexte nécessaires à la compréhension de l'extrait puisque les élèves n'ont pas lu la pièce. Par sa lecture, elle en fait une interprétation en insistant sur certains mots, en marquant des temps de silence à certains endroits du texte. Si nous observons les silences ou les mots sur lesquels elle a mis une tonalité plus conséquente, nous relevons une volonté de mettre en avant les actes d'Elikia, qui va prévenir la famille de Joseph qu'il est à l'hôpital et qui l'accompagne chez lui. Elle indique par-là la résilience de cette enfant soldat qui sauve un jeune garçon. L'accent est mis sur l'interrogation quant au devenir Elikia qui s'oriente vers un questionnement plus large : que faire de tous les enfants soldats repentis ? Par la question, « *alors finalement* », question qui implicitement contient un élément de réponse donné, elle permet que les élèves apportent des éléments de compréhension (Elikia est morte du sida à l'hôpital) et d'interprétation (elle a dû être contaminée lors des viols qu'elle a subis dans le camp des rebelles). Lorsqu'un trait non pertinent est introduit par les élèves, l'enseignante réajuste le milieu par une question, « *est-ce un texte sur le viol ?* », ce qui réoriente les échanges sur le texte. L'enseignante interroge ensuite sur les émotions ressenties, en demandant si elles sont les mêmes que celles exprimées après la lecture du premier extrait. Les élèves répondent par l'affirmative, l'enseignante avance alors l'expression « *d'émotions intuitives* » (tdp 313) qui sont qualifiées de « *bonnes* » par les élèves et implicitement par l'enseignante au vu de la formulation de sa question. Une question sur le lien entre ce que relate cette œuvre et certaines réalités va permettre que la portée de l'œuvre soit abordée, initiée par la question de l'enseignante et va amener les élèves à dire que c'est un texte sur l'enfermement des enfants, (l'enseignante ajoutera le terme d'enlèvement) puis à préciser qu'Elikia a été enrôlée de force et qu'elle est condamnée à tuer. La portée plus large évoquée dans le discours de l'infirmière sur le devenir des enfants soldats, la question posée dans le texte « *où faut-il les envoyer ? À l'école ou en prison pour crimes de guerre ?* » rejoint l'interrogation de l'enseignante sur le statut d'Elikia : est-elle une victime ou un bourreau ? La réponse des élèves est laissée en suspens.

Nous présentons en suivant les variations topogénétiques de ce jeu didactique.

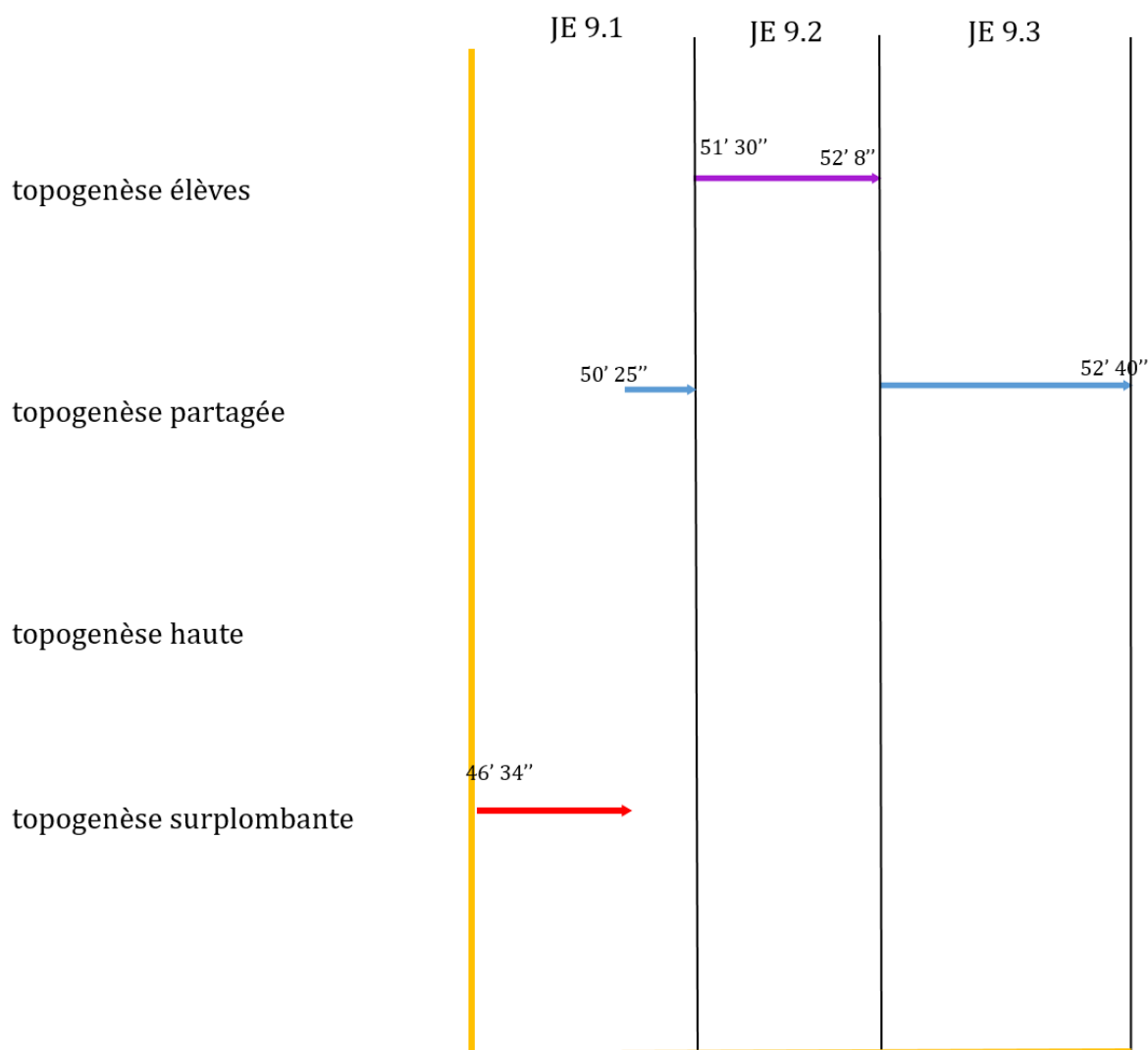


Figure 45 : variations topogénétique du jeu didactique 9.

Au début du jeu didactique, la posture surplombante de l'enseignante s'explique, elle apporte des éléments de contextualisation de l'extrait qu'elle va lire afin que les élèves, qui n'ont pas lu la pièce, puissent le comprendre. De plus, comme l'intention est de poursuivre l'étude des éléments du tragique et en particulier du personnage d'Elikia, il est difficile de donner à lire un texte qui n'est pas connu aux élèves. Une question suit la lecture, les élèves font alors avancer le savoir. L'enseignante garde alors une posture distanciée, elle laisse les élèves exprimer ce qu'elles ont compris mais si les réponses des élèves ne sont pas celles attendues, elle les réoriente. Elle n'invalide pas un élément non pertinent avancé par une élève mais par une question, elle permet aux élèves de revenir à des réponses plus adéquates. Le jeu didactique s'achève sur un partage topogénétique pour formuler la question en débat : Elikia est-elle une victime ou un bourreau ?

Plusieurs avancées du savoir sont réalisées grâce aux apports des élèves : Elikia est morte, cette pièce relate des faits proches de certaines réalités et le discours de

l'infirmière ouvre une interrogation qui souligne l'ambivalence du personnage d'Elikia à la fois victime et bourreau. Ce qui n'est pas clairement dit est l'aporie du personnage tragique pris par des traits de caractère contradictoires ce qui le conduit, le plus souvent, à une situation inextricable dont il ne s'échappe que par la mort. Elikia une enfant enlevée et sous le joug des rebelles est une victime. Capable de tuer et de torturer elle est aussi un bourreau. Ce qui en fait un personnage particulier est sa résilience, elle choisit de sauver Joseph et ainsi elle se condamne à un plus grand isolement (enfant soldat elle ne sera protégée ni par l'armée, ni par la population civile, en fuite du camp elle est recherchée par les rebelles) mais cet aspect n'est pas évoqué avec les élèves. Le repérage des éléments du tragique n'est pas totalement abouti, ni la réflexion sur la portée de l'œuvre. L'enseignante avait annoncé aux élèves que tout cela serait repris lors du prochain cours. Elle le confirmera lors de l'entretien post séance « *je ne suis pas allée jusqu'où je voulais aller. [...] Je me dis qu'au final ce n'est pas grave, on termine vendredi* » ([annexe 1.1.4](#)).

Lorsque l'enseignante interroge pour savoir si les émotions ressenties par les élèves lors de la lecture du premier extrait sont les mêmes après l'étude et la lecture du second texte trouve une réponse affirmative. L'expression « *émotions intuitives* » qu'elle utilise semble acter que l'émotion volontairement introduite dans le milieu (lors de la lecture puis par une question) est une première approche du texte. Elle contribue à une lecture individuelle et subjective. Ce qui est travaillé est la compréhension du texte et pour ce faire, l'enseignante utilise les émotions ressenties et formulées pour étudier les personnages, des éléments de l'intrigue... finalement c'est la recherche de la validation des émotions qui permet une étude précise de différents éléments du texte. Après une confrontation avec les autres élèves de la classe, il s'avère que ces émotions sont partagées et nous pouvons dire qu'elles ont contribué, grâce à une analyse plus fine des personnages, des procédés d'écriture à une avancée des savoirs dans la classe.

Le jeu didactique suivant (JD 10) qui est la lecture par une élève du texte qui sera étudié lors du cours suivant n'a pas été analysé dans la mesure où rien n'est dit sur cette lecture et que le texte n'appartient pas à la pièce de S Lebeau.

5 Bilan global des analyses de la séance de E2

Les analyses des jeux didactiques nous ont permis d'observer l'action conjointe en classe, nous les avons ensuite triangulées avec le récit de l'enseignante, le contenu des entretiens anté et post séance. Nous allons présenter les savoirs en jeu durant le temps observé, la direction d'étude telle qu'effectuée par l'enseignante, ce qui nous permettra de dégager ses logiques d'action.

5.1 Les savoirs travaillés

Nous rappelons la nature des savoirs enseignés qui sont essentiellement des savoirs liés à la lecture des textes littéraires et qui sont préconisés dans les programmes.

5.1.1 Les savoirs liés à la lecture

Les analyses ont révélé deux types de savoirs, ceux liés aux procédés d'écriture lesquels peuvent être des figures de style et ceux liés au genre théâtral étudié à savoir le théâtre et à la portée de l'œuvre.

Les procédés travaillés sont l'anaphore, le parallélisme et le chiasme. L'enseignante attend des élèves qu'elles les repèrent dans le texte étudié, qu'elles les nomment et qu'elles expliquent l'effet produit par leur emploi dans l'extrait.

Pour ce qui est des savoirs liés au texte de théâtre, ce sont essentiellement des rappels du déjà-là dont l'enseignante cherche à vérifier s'ils sont acquis et si les élèves parviennent à les mobiliser à bon escient. Il s'agit de connaître ce qu'est une scène d'exposition, l'introduction dans la pièce *in media res*, la fonction des didascalies, le procédé de l'inversion des rôles. L'enseignante a une manière assez originale de pointer ces savoirs, elle demande d'abord aux élèves ce qu'elles ressentent, ce qu'éprouvent les personnages et de repérer les endroits du texte sur lesquels les élèves s'appuient pour répondre à cette question. Ce n'est qu'ensuite qu'elle leur demande le nom du procédé correspondant et l'effet produit. L'enseignante permet, par ses questions, des rapprochements entre les procédés d'écriture utilisés et / ou l'intrigue ainsi que l'élaboration du portrait psychologique des personnages. Les savoirs théoriques sont alors mis en relation avec le texte, ils sont au service de son interprétation.

L'enseignante travaille également les savoirs liés au le théâtre tragique (les émotions, les thèmes, les procédés stylistiques). Les thèmes de la séparation, de la mort sont relevés, les figures de style d'insistance, de parallélisme sont repérées et associées aux dangers encourus par les deux enfants – personnages. Les élèves parviennent à interpréter les procédés d'écriture. Les émotions liées au tragique comme la peur mais aussi la tristesse sont mentionnées. La difficulté pour l'enseignante est d'amener les élèves à synthétiser et à faire des liens entre tous ces éléments concernant l'intrigue, les personnages, les procédés d'écriture pour définir ce qui fait le tragique de cette scène. L'intention a été annoncée lors de l'entretien anté observation du cours, elle avait affirmé « *je veux qu'ils soient capables d'appréhender les spécificités du texte de théâtre dans le cadre de l'épreuve terminale. [...] Là dans cette séance qui va s'achever vendredi, je veux qu'ils soient au point sur le registre tragique.* »

Il s'agit ensuite pour l'enseignante de permettre l'utilisation de ces connaissances en situation, notamment en les appliquant au texte étudié. C'est alors l'occasion, pour elle, de s'assurer que ces savoirs sont stabilisés et pour les élèves de vérifier que ce qui est appris sert à interpréter un texte et plus largement la pensée d'un auteur. L'enseignante aborde aussi, à travers l'étude de cet extrait, la situation des enfants dans les pays en guerre et plus particulièrement la situation des enfants soldats.

De même l'enseignante vérifie que le texte a été compris en proposant une écriture d'invention qui met en scène le personnage d'Elikia, la lecture des écrits confirme que les élèves ont compris l'intrigue et la situation dans laquelle se débat le personnage d'Elikia (annexes [5.3](#); [5.4](#); [5.5](#)).

5.1.2 Des savoirs en lien étroit avec la prescription

L'enseignante, comme elle le confirme dans les propos rapportés dans la section précédente, travaille la première partie de l'épreuve écrite du baccalauréat, partie dans laquelle, ce qui est évalué est la capacité du candidat à reconnaître et à apprécier des procédés d'écriture mais également à interpréter le texte. Elle travaille également deux sous objectifs du référentiel, à savoir :

- « échanger à l'oral : s'exprimer, écouter, réagir [et plus particulièrement], mettre en voix [exercice réalisé par deux élèves] reformuler, [...] exprimer un point de vue nuancé, [...] adopter un comportement d'écoute et de respect de l'interlocuteur » ;

- « devenir un lecteur actif et critique : mettre des œuvres en relation avec leur contexte historique [...] ; analyser la dimension symbolique d'un personnage »²⁶.

5.2 La direction d'étude

Nous synthétisons maintenant les éléments essentiels de la direction d'étude de E2 au vu de nos analyses, et notamment la progressivité dans l'avancée des savoirs, l'interprétation des textes principalement par les élèves, l'opérationnalisation de savoirs déjà abordés, l'institutionnalisation des savoirs, accompagnée par l'enseignante, le tout dans une ambiance de classe apaisée.

5.2.1 Une progressivité dans l'avancée des savoirs

Nous présentons en suivant les activités de lecture telles qu'elles se sont déroulées durant le temps d'observation :

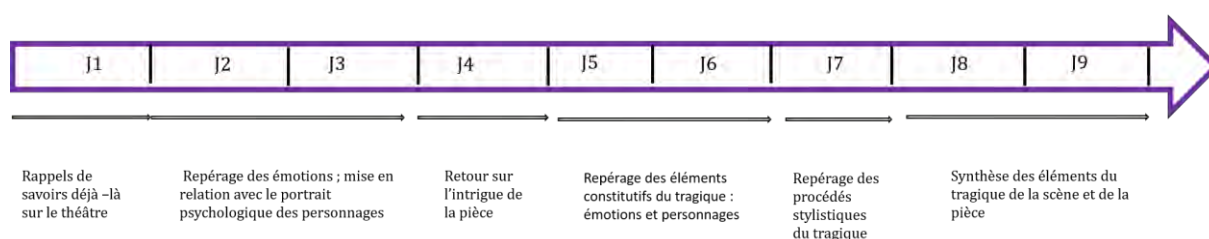


Figure 46 : la répartition des activités de lecture durant le temps d'observation

L'organisation du cours a été pensée par l'enseignante et elle suit un cheminement aisément repérable. Au début du cours, elle permet le rappel de notions liées au texte de théâtre en précisant que l'une d'entre elles (la fonction des didascalies) va être réutilisée durant le cours. Une question sur les émotions permettra l'élaboration du portrait psychologique des personnages, la compréhension d'éléments de l'intrigue. Ensuite, elle dirige le questionnement sur un procédé du théâtre, l'inversion des rôles, qui marque le retournement de situation, c'est Elikia qui est désormais en position de fragilité. C'est alors l'occasion de revenir sur les émotions des personnages, l'enseignante pointe alors des objets du milieu, des procédés d'écriture, qui suggèrent ces émotions de crainte, de peur. Sa finalité est que les élèves parviennent à lier et à synthétiser ces différents éléments du tragique, cette dernière étape reste inachevée, au JE 8.3.

²⁶ Ces recommandations pédagogiques de l'Inspection sont consultables à l'adresse suivante : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bac-pro-da-MG1Dec2017.pdf

Si nous observons ce qui était prévu par l'enseignante ([annexe 3.1](#)), nous remarquons qu'elle suit ce qu'elle avait prévu, d'abord l'identification des émotions puis les procédés et les éléments constitutifs du tragique.

Séance 4 : Des émotions au registre :

Identifier les émotions dans le texte par des procédés (figure de style, jeu sonorisé, ponctuation, didascalie, relation entre les personnages),
Nommer ces émotions (joie, tristesse, mélancolie, colère)
Pour aller vers la dimension tragique.

Extrait 76 : éléments de préparation de E2

Les analyses ont permis de voir que ce qui a été planifié a pu être effectué et que l'enseignante est consciente que la synthèse entre les émotions, des éléments de l'intrigue et les procédés d'écriture comme éléments constitutifs du registre tragique est encore difficile pour les élèves. Lors de l'entretien post cours, elle confirmera qu'elle va revenir sur certains points. Elle a dit que « *le plus important est qu'elles aient capté des choses sur le texte, qu'elles aient trouvé des réponses aux questions, qu'elles aient ciblé quelques figures avec l'effet qui va avec* ». Puis évoquant ce qui n'a pu aboutir (le lien entre tout ce qui a été souligné, elle ajoute « *je me dis qu'au final ce n'est pas grave, on termine vendredi* » (Entretien post séance avec E2, [annexe 1.4](#)).

5.2.2 Un processus de dévolution permettant l'interprétation du texte par les élèves

Le processus de dévolution, associé à une posture alternant distanciation et accompagnement opéré par l'enseignante, porte ici ses fruits parce que les élèves jouent le jeu. Les analyses ont souligné que ce sont les élèves seules ou accompagnées par l'enseignante qui donnent les éléments de compréhension et qui interprètent les extraits. La posture distanciée de l'enseignante favorise les échanges et permet une élaboration progressive d'une lecture collective. Cette stratégie fonctionne puisque les élèves n'hésitent pas à donner des interprétations personnelles, la discussion sur les lignes où se trouve le procédé de l'inversion des rôles (JD 5) témoigne de cette liberté de parole. Le fait que l'enseignante n'invalide pas certaines propositions mais qu'elle en demande la justification semble favoriser les interactions. De même, le plus souvent devant des propositions d'élèves, elle n'émet aucun jugement évaluatif mais ouvre d'autres possibles par des questions du type : « *pas autre chose que la tristesse ?* » (tdp 86) ; « *tout le monde*

est d'accord avec ça ?» (tdp 190), ou par une stratégie qui consiste à répéter la proposition d'une élève afin de la soumettre à l'avis de la classe « *Pourquoi tu te mets à me parler de la mort. Qu'est-ce qui vous a mis sur la piste de la mort ?*» (tdp 213), ce qui sont des manières différentes de faciliter les interactions. Cependant lorsque les élèves s'égarèrent ou peinent à interpréter, par une question fermée ou par le pointage d'un élément pertinent du milieu l'enseignante adopte alors une posture d'accompagnement et elle permet ainsi aux élèves de donner des réponses pertinentes. Par exemple au JE 4.2, quand une élève dérivait vers la dénomination d'un procédé stylistique alors qu'il s'agissait de repérer les univers en présence, l'enseignante ajuste les échanges en précisant ses attentes « *là je reste sur mes deux univers* » (tdp 139). Elle reprend et parfois complète (notamment au début du jeu didactique 6) les apports des élèves marquant ainsi l'institutionnalisation des éléments de savoir et donc le passage à une lecture savante du texte. Nous pourrions rapprocher cette posture d'une certaine ambiance de classe où l'enseignante rit avec les élèves lorsqu'un mot est mal prononcé (JE 7.3, tdp 273), lorsqu'elle encourage une élève qui a envie de participer mais qui hésite « *ce n'est pas grave, vas-y dis Anaïs* » (JE 1.3, tdp 21), autant de gestes qui concourent à maintenir les échanges oraux. A plusieurs reprises, les analyses indiquent que l'enseignante oriente les élèves vers un objet du milieu précis, leur permettant ainsi de donner les réponses attendues. Nous sommes bien dans des transactions où chacun des co-acteurs interagit ce qui favorise une co-construction des savoirs.

Des données quantitatives confirment certains des résultats précédents, en effet, le temps de parole des élèves est assez considérable, la durée totale des épisodes au cours desquels le savoir avance sous la responsabilité des élèves occupe 26 min. et 3 s (10 min. 44 s seules et 15 min. 19 s en partage avec E2). Quant à la durée totale des épisodes au cours desquels le savoir avance sous la responsabilité de l'enseignante en position haute, elle représente 9 min. et 10 s et 6 min. 3 s en position surplombante. Cette répartition révèle que l'enseignante laisse aux élèves une part conséquente lors des échanges en classe, échanges qui sont le plus souvent productifs et qu'à contrario elle n'a que rarement une position surplombante. Cette posture va de pair avec le projet de l'enseignante qui questionne sur les émotions ressenties à la lecture du texte et donc sur une première approche subjective du texte, ce que les élèves ont saisi. En effet lors de l'entretien post séance, l'une d'entre elle a dit « *aujourd'hui elle a voulu nous faire comprendre... enfin nous faire ressentir, comprendre bien les émotions et les ressentis de la pièce de théâtre* ».

5.2.3 Des échanges essentiellement entre enseignante et élèves

Les interactions se font plutôt en direction de l'enseignante, même lorsque celle-ci ne réagit pas, d'autres élèves interviennent mais on voit à la vidéo qu'elles la regardent et qu'elles cherchent son assentiment.

5.2.4 La mise en œuvre de savoirs déjà construits pour leur opérationnalisation

Le temps didactique est constitué à la fois de rappels à la mémoire didactique notamment pour la reconnaissance et la dénomination des procédés d'écriture et de la découverte de nouveaux savoirs interprétatifs du texte travaillé. Les analyses révèlent que les savoirs déjà-là sont actualisés dans une situation inédite. L'enseignante favorise ainsi la réactualisation de ces savoirs plus ou moins acquis selon les élèves, elle permet aussi que soit régulièrement travaillée une des compétences de l'épreuve écrite d'examen laquelle requiert des élèves : la connaissance et l'interprétation de procédé d'écriture et ce à partir d'un texte non connu des élèves.

5.2.5 Une bienveillance qui permet une ambiance de cours apaisée.

Le visionnage de ce qui se passe en cours permet de voir que l'ambiance de classe est sereine, les élèves rient assez facilement lors de divers échanges, elles ont des applaudissements admiratifs envers deux camarades qui ont lu le texte à l'étude. Lorsque l'enseignante demande aux élèves si la question à travailler est la 2 ou la 3, et qu'elles répondent la 4, sa réaction montre qu'elle reconnaît aisément ses erreurs, « *encore mieux, super. Tant pis, je reviens sur la question 3* ». Elle n'hésite pas à mettre en scène son plaisir d'utiliser pour la première fois, le tableau interactif, « *vous avez vu, (en montrant le texte) j'ai trouvé un nouveau jouet. Au lieu de scanner le texte, je peux l'envoyer direct. C'est génial, hein ?* ». Tous ces signes indiquent qu'il existe une ambiance de cours apaisée. On voit que les élèves n'ont pas peur de se tromper et il est rare que l'enseignante invalide les réponses, elle laisse, le plus souvent les échanges se poursuivre. C'est une gestion de classe où l'enseignante veille à l'avancée progressive de savoirs spécifiques tout en restant attentive à l'engagement des élèves.

5.2.6 Une formalisation accompagnée des savoirs étudiés

L'enseignante annonce, à plusieurs reprises, concernant notamment les savoirs liés à la reconnaissance des procédés d'écriture, « *on va le noter* » cependant, les notes prises sont le plus souvent sous la responsabilité individuelle des élèves sauf au moment où les procédés stylistiques sont surlignés et le nom du procédé mis en marge où là, l'enseignante le fait faire aux élèves et vérifie. Au début de l'heure, elle a distribué une photocopie du texte sur laquelle les élèves peuvent prendre des notes. Elle les guide avec le texte projeté ; elle écrit au tableau lorsqu'un élément leur paraît plus difficile ou est plus méconnu. Les élèves prennent ensuite la trace écrite de ce qui vient d'être travaillé.

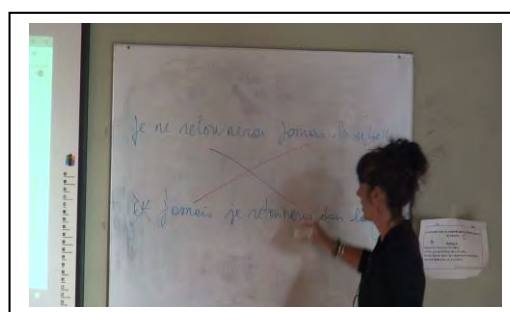
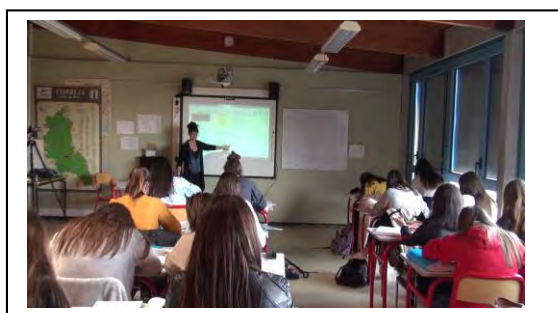


Figure 47 : deux extraits de captation de la prise de notes faites par E2 à partir du vidéo projecteur interactif et du tableau blanc. Sur la photo de gauche, l'enseignante montre aux élèves les lignes où se trouve un des procédés stylistiques.

La prise de notes des procédés s'explique par la volonté de l'enseignante d'armer ses élèves pour l'épreuve anticipée de français (dans la première partie de l'épreuve, les élèves doivent repérer et expliquer un procédé stylistique du texte support). Elles ont déjà noté la définition des procédés d'écriture dans un glossaire individuel mais ce n'est pas pour autant que le savoir est stabilisé. « *Si j'avais le temps, je vous redirais de ressortir votre glossaire des figures de style* » Elle fait donc réécrire le nom des procédés à l'endroit du texte où ils ont été repérés par la classe.

5.3 Le rôle des émotions dans la direction d'étude

Nous reprenons les éléments essentiels concernant le rôle des émotions dans la direction d'étude de E2 et notamment leur place dans le milieu didactique, leur rôle dans la compréhension des textes et dans la gestion de classe.

5.3.1 *Les émotions comme objets du milieu didactique*

L'enseignante introduit l'émotion comme objet du milieu, juste après la lecture des extraits de la pièce dont elle laisse l'initiative d'interprétation à deux élèves. L'entretien post séance avec les élèves confirmera que cette interprétation a servi l'appréhension du sens du texte par les autres élèves. Une élève avance « *on arrive mieux à imaginer quand c'est quelqu'un qui lit que quand c'est nous même qui lisons le texte* » ce que confirme une de ses camarades « *quand j'avais lu, je n'avais pas compris du tout et quand ça a été mis en scène et bien j'ai compris* », une autre élève avance « *j'étais dedans, impliquée... C'était prenant* » tandis qu'une camarade ajoute « *moi j'ai ressenti de la peur et de la crainte pour les deux personnages* » et une troisième « *moi pareil, c'était triste et à la fois prenant* ». Les élèves ont été touchées par ces deux personnages, ce mécanisme de proximité (l'un est un enfant, l'autre une adolescente) a peut-être contribué à l'émergence d'émotions et à l'intérêt porté à l'étude. Nous avons supposé qu'elles ont pu s'immerger dans le texte et vibrer avec les personnages en danger, ces émotions exprimées ont été un premier pas vers l'interprétation du texte, leur fonction a donc été d'interroger ce qui dans le texte, pouvait les susciter, elles sont donc une clé qui permet l'accès à la compréhension des procédés d'écriture.

5.3.2 *Les émotions au service de la compréhension des textes*

C'est ensuite à partir de ces émotions que vont être sélectionnés les éléments qui vont élaborer les portraits psychologiques des deux personnages en présence. Une fois ces éléments donnés par les élèves, l'enseignante leur propose de repérer et d'analyser certains procédés stylistiques et le procédé d'inversion des rôles. L'enseignante oriente alors ses questions sur le personnage d'Elikia afin de conduire les élèves vers l'association de ces divers éléments du tragique. Alors que les élèves ont interprété l'essentiel du texte, elle leur demande si les émotions ressenties lors de la première lecture sont toujours les mêmes après l'analyse de l'extrait. Devant la réponse affirmative des élèves, elle parle d'émotions intuitives, signalant par-là que l'émotion est le premier élément qui permet d'appréhender le texte. Nous pouvons donc penser que l'émotion participe à la compréhension en orientant les élèves sur certains aspects du texte et les analyses ont montré que les élèves ont dépassé le stade de la simple reconnaissance de l'émotion pour aller expliciter des éléments pertinents du texte en lien avec ces émotions.

5.3.3 Une gestion de classe fondée sur la confiance réciproque

Même si les mots d'encouragement ou les faits de gestion de classe sont moins visibles que chez E1, ils existent. Les analyses ont permis de relever des mots d'encouragement et la confiance réciproque élèves / enseignante est repérable par les sourires quasi constants des élèves comme de leur professeure, par le fait que les élèves n'hésitent pas à reprendre leur enseignante quand elle ne sait plus les questions qu'elle leur a données à préparer. Cette ambiance de classe est propice aux échanges et favorise les interprétations personnelles, l'enseignante laisse les élèves parler, échanger et lorsqu'elle perçoit un consensus allant vers les réponses attendues, elle reprend voire complète les interprétations. Lorsque les élèves ne savent pas répondre à une question, elle peut aller jusqu'à donner les premiers mots voire les premières syllabes comme pour leur donner l'impression qu'elles ont donné un élément de réponse mais surtout pour les inciter à poursuivre leur participation. Pourtant les élèves ne sont pas dupes, l'une d'elle souligne lors de l'entretien post séance en évoquant son enseignante « *elle est toujours à l'écoute et elle trouve toujours le moyen de nous diriger vers la bonne voie, elle nous laisse dire les choses et elle réutilise nos mots dans le cours* ». L'enseignante rassure quant aux erreurs que les élèves pourraient faire, elle le verbalise à plusieurs reprises « *ce n'est pas grave, vas-y dis Anaïs* » (tdp 21) ou quand devant la difficulté d'une élève à répondre à la question posée « *Ah ! déjà est-ce que cette question était facile ?* » (tdp 181). La vidéo nous permet de voir qu'elle circule dans les rangs, observe les élèves, reprend parfois leur propos en les validant, autant de signes qui font un climat de classe propice aux apprentissages.

5.4 Bilan des logiques d'action

Les analyses nous permettent de repérer les logiques d'action didactique de l'enseignante, à savoir :

- S'inscrire étroitement dans la demande institutionnelle.
- Dévoluer l'interprétation du texte en aidant les élèves à s'inscrire efficacement dans le processus par une posture alternant distanciation et accompagnement selon l'avancée des savoirs.
- Institutionnaliser les interprétations savantes en s'appuyant généralement sur les propositions des élèves qu'elle complète.

- Assurer progressivité des savoirs.
- Introduire les émotions dans le milieu pour favoriser la compréhension des textes.
- Prendre en compte les émotions dans la gestion de classe

Chapitre 8 : réponses aux questions de recherche

Nous nous proposons, au terme de cette recherche, de revenir sur l'essentiel des résultats obtenus et sur les réponses aux questions de recherche (en gras dans le texte ci-dessous) que nous pouvons apporter.

Y a-t-il une prise en compte anticipée des émotions ou le sont-elles lors du déroulement de la séance sans avoir été anticipées ?

La prise en compte des émotions peut avoir été anticipée par l'enseignante qui formule alors une interrogation sur par exemple une émotion ressentie à la lecture et son origine. Dans ce cas, nous considérons qu'il y a une introduction directe de l'émotion dans le dispositif de l'enseignante. Il arrive aussi qu'une émotion soit verbalisée et explicitée sans que cela ait été prévu par l'enseignante mais que celle-ci la prenne alors en compte lors de l'étude du texte, nous parlons alors d'introduction indirecte de l'émotion. Nous avons également repéré l'importance de l'émotion lors de la gestion de classe.

Introduction directe des émotions et réception

Une enseignante (E1) lit la plupart des textes, elle donne à entendre une interprétation, dans laquelle nous avons relevé des émotions mais celles-ci ne sont pas interrogées en tant que telles lors de l'étude des textes (et lors de la réception). L'autre enseignante (E2) choisit de faire lire les élèves, la lecture a été préparée hors la classe par les deux lectrices volontaires, elles donnent à entendre leur lecture expressive et donc leur interprétation du texte. Des émotions seront ressenties tant par l'enseignante que par les élèves comme elles le confirmeront dans l'entretien post séance « *j'étais dedans, impliquée, c'était prenant* » (élève parlant de la lecture de ses camarades) ; « *j'ai eu des réactions émotionnelles [...] je me suis laissée prendre par leur voix* » (enseignante). La première question posée suite à la lecture est celle des émotions ressenties, ce n'est qu'après que l'enseignante oriente plus précisément sur certains aspects du texte. Même si cette lecture n'avait pas été faite de manière très expressive par des élèves, la question des émotions comme point de départ est revendiquée par l'enseignante car selon elle les émotions permettent aux élèves de réaliser qu'elles « *ont une part d'intuition, de sensibilité* » (enseignante, entretien anté séance) ce qui renvoie à la première lecture naïve du texte, lecture qui va ensuite être mise à l'épreuve d'outils spécifiques qui permettront l'analyse du texte.

Nous pouvons donc dire que dans les deux cas il y a bien introduction des émotions, via la lecture des textes et que sa prise en compte est décidée préalablement par une enseignante (E2) tandis qu'elles constituent un arrière-plan non explicite pour l'autre enseignante (E1).

Introduction indirecte et conjoncturelle des émotions et réception

E1 accueille les émotions lorsqu'elles sont verbalisées par les élèves. Elle en demande l'origine lorsqu'elle perçoit qu'elles sont une interrogation sur le texte et elle saisit cette opportunité pour en éclairer le sens. Elle laisse les élèves exprimer leurs émotions au fil des études de texte sans forcément les reprendre, elle est beaucoup plus directive et va sur les savoir qu'elle a prévus de travailler. Pour ce qui est de E2, il est aussi des instants du cours où les élèves introduisent une émotion (qu'elles attribuent le plus souvent à un personnage) alors qu'elles interprètent des passages. L'enseignante demande alors une explicitation de ce qui est avancé (ce qui dans l'intrigue ou chez le personnage, peut expliquer cette émotion).

La direction d'étude peut expliquer qu'il y ait une prise en compte des émotions plus ou moins conséquente. En effet, les questions directes formulées par E2 sur l'émotion ressentie et ce qui dans le texte l'a favorisée, expliquent la part importante qui leur est laissée dans l'interprétation du texte et donc dans l'avancée des savoirs. E1 laisse une responsabilité aux élèves surtout lorsqu'il s'agit de réaliser une activité d'écriture pour réinvestir des savoirs. Néanmoins, les élèves s'expriment plutôt facilement, ils verbalisent des émotions (même si elles ne sont pas reprises) lors des études de textes, nous avons d'ailleurs souligné leur reprise lors des travaux d'écriture et ces émotions présentes dans leur écrit indiquent une compréhension du texte étudié.

Nous pouvons donc dire que pour les deux enseignantes, il y a effectivement une prise en compte de l'émotion quand elle est introduite par un élève uniquement si elle est en lien avec l'avancée d'un savoir. Néanmoins une des enseignantes (E 2) prend en compte les émotions tout au long de la séance (elle laisse aux élèves une part importante dans l'interprétation). L'autre enseignante (E1) les prend en considération aux moments spécifiques des activités d'écriture dans lesquels les élèves ont la responsabilité des savoirs en jeu. D'ailleurs lors de la première activité d'écriture, l'enseignante, elle-même gagnée par l'émotion (face aux propos des élèves très éloignés des siens) perd

momentanément le fil des savoirs à enseigner. En fait, E2 programme la prise en compte systématique des émotions dans sa séance qui laisse beaucoup d'espace aux élèves tout au long de celle-ci (ce qui leur permet d'exprimer des émotions). E1 élabore une progression définie des savoirs qui laisse peu de place aux élèves et à l'expression des émotions, sauf à des endroits dédiés, comme ici les activités d'écriture.

Les émotions dans la gestion de classe et la réception

Nous avons souligné que la gestion de classe, qui privilégie un accompagnement et une ambiance de classe sereine, favorise l'investissement des élèves. Nous avons plus insisté sur cet aspect dans les analyses de la séance d'E1 dont les élèves décrocheurs sont plus nombreux ce qui a demandé à l'enseignante à la fois de poursuivre l'avancée des savoirs tout en portant une attention particulière à ces élèves. Les émotions liées à la gestion de classe en lien avec l'avancée des savoirs, la confiance mais aussi la joie, mises en avant par les rires ou sourires à certains endroits du cours, contribuent très certainement à rendre plus aisée la verbalisation par les élèves, des émotions ressenties à la lecture des textes et de leurs interprétations, et ce avec les deux enseignantes.

En conclusion

En réponse à la question posée, nous pouvons donc dire que chez une enseignante, il n'y a pas systématisation d'échanges sur les émotions mais plutôt une prise en compte non planifiée si l'enseignante le juge utile quant à l'avancée des savoirs tandis que pour l'autre enseignante, l'émotion est bien le point de départ de l'étude des textes au sein de laquelle elle a précisément prévu leur introduction par des questions sur les émotions ressenties. En effet, outre la lecture du texte préparée par les élèves avant d'être effectuée en classe, E2 pose systématiquement la question du ressenti des émotions aux lectrices puis à l'ensemble de la classe pour aller ensuite vers une étude des procédés utilisés par l'auteur pour permettre ces ressentis. Nous pouvons donc dire que les émotions des élèves sont prises en compte à la fois individuellement et collectivement et de manière directe ou indirecte par les enseignantes et que cela contribue à la réception des textes de théâtre étudiés. Toutefois pour une enseignante (E2) la prise en compte des émotions est effective tout au long de la séance tandis que l'autre enseignante (E1) les prend en compte à des moments spécifiques et lorsqu'elle le juge pertinent pour l'avancée des savoirs.

Quelle place est laissée aux émotions des élèves dans le milieu didactique et quelle est leur fonction ?

Si, chez les deux enseignantes, laisser un élève s'exprimer sur le texte est un trait commun, dans les deux cas il s'agit de travailler sur la compréhension du texte, de repérer les éléments du tragique contemporain et de réfléchir à la portée de l'œuvre. Les savoirs liés au texte (procédés d'écriture), au genre étudié (le théâtre) et à son registre (le tragique) restent centraux. Même si cela n'est pas clairement formulé (notamment chez E1), la prise en compte des émotions, l'examen des endroits du texte qui ont permis leur émergence (et donc des procédés stylistiques) favorise la prise de conscience, par les élèves, de la singularité du texte littéraire et de la nécessité des savoirs pour l'appréhender et le décrypter. De plus, si comme le soulignent de nombreux chercheurs en psychologie dont Sander et Scherer (2019), l'émotion survient lorsque l'individu est impliqué dans une situation dans laquelle les événements ont, pour lui, une signification, il semblerait que l'émotion soit alors le signe d'un intérêt de l'élève. Les analyses montrent que les enseignantes sont attentives à la manifestation des émotions (qu'elles soient verbales ou physiologiques), qu'elles les interrogent et qu'elles vont ensuite vers des savoirs précis. L'incompréhension d'une élève sur le lieu où se passe la scène, à savoir dans un théâtre, (scène 11 d'Incendies) va par exemple permettre à l'enseignante d'étudier avec la classe le procédé de la mise en abyme. Parce que les élèves cherchent ce qui peut provoquer la peur dans l'extrait étudié (scène 8 du bruit des os qui craquent), elles vont découvrir la mort annoncée d'un ou des deux personnages. Amener les élèves à justifier leurs émotions les conduit à expliciter leur première lecture. Nous avançons que les émotions ont ici un rôle de moteur d'une explicitation du texte, elles vont de pair avec l'identification de procédés stylistiques, sémantiques et du sens qu'ils confèrent au texte et à l'intrigue.

En réponse à notre question de recherche, nous avançons donc que les émotions sont associées à des objets du milieu au service de la compréhension du texte. Seules elles ne suffisent pas pour interpréter le texte, elles sont associées, lors de l'étude, à des indices, à des procédés d'écriture auxquels elles contribuent à donner du sens et ainsi à faire avancer le savoir dans la classe.

Comment les enseignants gèrent-ils cette double injonction qui les amène à faire une place significative à la fois aux interprétations « savantes » ou « littéraires » et aux interprétations personnelles ?

Dans les deux cas, les enseignantes ne restent pas sur la lecture individuelle et subjective de l'élève, le contexte scolaire avec les questions posées à la classe implique une dimension sociale de la lecture. Nous avons toutefois un pilotage de la dévolution différent chez ces deux enseignantes.

Une enseignante (E1) fait un va et vient entre activités de lecture et activités d'écriture (à partir de texte étudié) en privilégiant les savoirs en jeu ; les lectures premières des élèves sont mises à l'épreuve d'un questionnement précis, en lien avec les savoirs travaillés. Les émotions sont écoutées mais non forcément reprises dans le cours sauf si elles concourent directement à l'acquisition d'un savoir. La lecture première est elle aussi en confrontation avec les autres lectures des élèves mais c'est l'enseignante qui institutionnalise en reprenant uniquement certains éléments abordés au cours d'un jeu de questions-réponses et parfois en ajoutant des savoirs. Nous pouvons dire que dans ce cas, il y a passage d'une lecture individuelle à une lecture savante sans retour sur la première lecture. Néanmoins, les questions qui se font plus fermées permettent quand même aux élèves de revenir sur leur première lecture.

E2, par des mises en tension des propos d'élèves laisse plus de responsabilité aux élèves quant à l'interprétation des textes. Elle privilégie les échanges, notamment sur les émotions ressenties, la singularité de chaque lectrice peut s'exprimer et la communauté interprétative classe élabore un sens du texte qui fait consensus sur les aspects sélectionnés par l'enseignante. En effet, elle inscrit clairement un échange sur les émotions ressenties et sur ce qui, dans le texte a permis leur émergence. Cette approche lui permet d'aller ensuite vers des savoirs spécifiques à la discipline (et au genre du texte). A la fin de l'étude elle revient sur les émotions premières, verbalisées par les élèves, émotions qu'elle interroge à nouveau pour les élèves puissent les conforter ou les rectifier. Cependant, si la gestion de la dévolution est différente, dans les deux cas nous sommes bien sur un va et vient entre lecture personnelle et lecture collective. Ces échanges dont les analyses ont montré l'intérêt pour la compréhension du texte confortent des résultats obtenus par les chercheurs en didactique de la lecture des textes littéraires, (Dufays, 2002, 2013 ; Rouxel, 2007, 2011 ; Ahr, 2013). Ces échanges favorisent la compréhension des textes et permettent de co-construire des savoirs indispensables à l'étude des œuvres

littéraires. Ils permettent une lecture plus distanciée du texte, le sujet lecteur subjectif est alors à l'épreuve de la confrontation avec les autres sujets lecteurs.

En réponse à notre question de recherche, pour que l'élève devienne progressivement un lecteur plus expert, les enseignantes ont chacune une démarche qui leur est personnelle. E1 les amène rapidement vers des savoirs précis, les procédés d'écriture que les élèves sont amenés à reconnaître puis à en expliciter les effets produits. Les échanges avec les autres élèves permettent alors que soient précisés certains aspects stylistiques ou certains éléments de l'intrigue. Le pilotage de l'enseignante permet aux élèves de passer d'une première lecture intuitive (et singulière) à une lecture collective, plus savante parce qu'elle s'appuie sur des savoirs précis. La deuxième enseignante privilégie les échanges sur les émotions ressenties et ce n'est que dans un second temps qu'elle propose aux élèves des activités de repérage et d'analyse des procédés formels utilisés par les auteurs qui convoquent des savoirs disciplinaires en réinterrogeant avec ces outils le sens du texte, favorisent alors une lecture plus savante.

Les deux enseignantes font en sorte que l'élève examine le texte avec plus d'attention et qu'il ait des outils pour le faire. Il s'agit de lui permettre un certain recul sur le texte, de mettre une distance entre ce qu'il est et le texte. Nous avons une démarche analytique des enseignantes qui amènent ensuite les élèves à une visée plus globale sur la portée du texte. En effet, les outils utilisés aident à la compréhension de l'intention de l'auteur sur un sujet précis et ont ouvert une discussion plus large dans les classes sur la thématique de la dénonciation du sort des enfants dans la guerre. Les élèves expérimentent alors qu'il est plus aisé d'interpréter un texte lorsqu'ils disposent de savoirs sur la littérature (cela leur permet notamment de confirmer ou rectifier leur première interprétation).

Dans les deux cas, les travaux d'écriture des élèves effectués en fin de séquence montrent que les élèves sont en capacité de réutiliser, de manière pertinente, ce qui a été étudié en classe. Par exemple, une élève de E2, dans son texte ([annexe 5.4](#)), fait un descriptif assez saisissant de la vie menée par le personnage d'Elikia et de l'ambivalence du personnage. Les enseignantes peuvent alors mesurer les compétences lectorales de leurs élèves à travers leurs écrits d'invention.

Quatrième partie :
discussion,
perspectives et
conclusion générale

Chapitre 9 : discussion, perspectives et conclusion

Nous présentons ici une discussion du travail de recherche, au regard des choix effectués pour la méthodologie et des résultats obtenus en proposant des idées d'approfondissement, ou des limites, qui ouvrent implicitement autant de perspectives pour de nouvelles recherches et pour la formation puis nous proposons une conclusion générale à ce travail.

1 Discussion de la méthode d'investigation utilisée

1.1 Le choix du terrain empirique

Choix des séances observées

Nous revenons sur le choix du texte de théâtre qui par ses caractéristiques est porteur d'émotions favorisées par la mimesis. Il nous semblait presque évident que ces émotions auraient une place dans les études de textes, c'était donc un choix d'opportunité pour une première exploration. Notre choix d'observer des séances avec des objets de savoir très proches que sont les éléments du tragique contemporain, nous a permis de les identifier plus facilement, de remarquer les points communs et les différences dans la conduite de classe, d'observer, dans chacune, la place des émotions ainsi que leur lien avec les savoirs travaillés. Ensuite, il nous a fallu croiser ce temps d'enseignement pour chacune des enseignantes avec un moment où j'étais disponible pour venir observer une séance, d'autant qu'une première observation réalisée n'a pas pu être utilisée (décision de l'enseignante) et qu'une autre enseignante prévue a eu un congé de maladie assez long nécessitant de trouver une autre personne.

Les choix opérés et les contraintes rencontrées ont eu pour conséquences de mettre deux limites à notre étude. Selon nous la plus limitative est de ne pas avoir pu observer l'ensemble de la séquence. Nous aurions eu ainsi accès à une dynamique plus large, cette vue d'ensemble aurait pu, sans aucun doute, nous permettre d'affiner nos analyses et donc nos conclusions en nous offrant plus d'éléments de contexte. En effet cela aurait probablement permis aussi de mieux rendre compte de la gestion des émotions, de comment elles sont préparées préalablement ou non pour être introduites, de la manière dont peut-être elles disparaissent dans les phases de formalisation ou si elles sont utilisées par les élèves lors par exemple d'exercices d'écriture.

En outre, pour vérifier et étendre la validité de nos conclusions, il aurait été intéressant d'observer une séance d'enseignement d'un autre genre littéraire. Pour une étude plus systématique et pour étudier le champ de validité d'une avancée des savoirs qui serait facilitée par le travail sur les émotions, nous pensons qu'il faudrait aller voir si ce constat vaut lors d'étude de textes de théâtre peut-être moins contemporains et moins proches des élèves pour ce qui est des thématiques. Aurait-ils pu exprimer des émotions, par exemple lors de la lecture de la scène d'aveu amoureux de Phèdre à Hippolyte ? Dans ce cas la langue de Racine, le contexte culturel auraient-ils été des obstacles ? Autrement dit, la verbalisation des émotions peut-elle se faire à partir de n'importe quel texte ou est-elle plus aisée avec des textes proches (dans les sujets traités et la langue) des élèves ? Dans le même ordre d'idée, nous pensons qu'il serait intéressant d'observer la place des émotions quant à l'avancée des savoirs dans d'autres textes d'autres genres littéraires. Les textes littéraires sont souvent porteurs d'émotions potentielles et ce quelle que soit leur forme mais les élèves sont-ils sensibles à ces émotions de la même manière avec un texte argumentatif, poétique qu'avec un texte de théâtre qui fait parler des personnages ? Nous pourrions ainsi vérifier la réelle fonction des émotions et ce quel que soit le texte. Nous serions alors en mesure d'examiner la gestion de la prise en compte des émotions avec les mêmes enseignantes mais avec des textes appartenant à d'autres genres littéraires.

1.2 Recueil des données

Les entretiens anté et post séance nous ont permis d'éclairer certaines des interactions en classe et de conforter ou rectifier certaines de nos hypothèses. Par exemple, le fait de savoir tout ce que E1 voulait aborder en termes de savoirs, connaître l'organisation de sa séance nous a permis de comprendre pourquoi elle a coupé court à certains échanges ou de saisir la finalité de la question posée aux élèves. Nous avons perçu la priorité qu'elle souhaitait donner aux savoirs ou du moins qu'il était important pour elle que les élèves les aient abordés en cours. Quant à E2, lors de l'entretien post séance, elle a exprimé le fait que les émotions se doivent d'être verbalisées parce qu'elles sont une porte d'entrée dans la compréhension du texte littéraire, cette remarque nous a confortée dans l'idée que pour elle celles-ci doivent être associées à des objets du milieu.

Néanmoins ces entretiens anté et post séance de cours gagneraient à être mieux conduits, certaines questions, n'ont pas été traitées, nous n'avons pas été assez vigilante et peut-

être pas assez directive durant ces entretiens. Dans les deux cas, certaines questions pourtant prévues n'ont pas été abordées par exemple la question des réactions émotionnelles durant la séance (les enseignantes ont essentiellement évoqué les leurs et cela n'a pas été rectifié lors de la conduite de l'entretien) puis les autres questions, à savoir : à quel moment ? Pourquoi ? Ont-elles été utilisées à des fins didactiques ? n'ont pas été abordées. D'autres questions comme « *avez-vous introduit sciemment des émotions dans votre lecture du texte* » (pour E1) auraient pu permettre de mieux comprendre les intentions des enseignantes. Nous gagnerions à être plus précise dans notre questionnement tant pour les enseignantes que pour les élèves. Ajoutons que nos questions de recherche ne se sont réellement finalisées qu'au fil de la recherche ce qui explique que des questions que nous aurions pu poser ne nous sont apparues qu'après l'observation en classe. Nous aurions également pu conduire un entretien, avec les enseignantes après les analyses de leurs séances quand nos questions de recherche ont été stabilisées ce qui aurait permis un questionnement plus en adéquation avec nos interrogations.

Enfin, nous avons filmé une séance et nos données sont les échanges des interactions en classe, certains élèves n'ont pas ou peu pris la parole, un recueil d'écrits individuels de chacun sur l'étude du texte, tel le carnet de lecture, nous aurait permis une analyse plus complète. En effet, une étude des traces écrites individuelle sur la réception des œuvres nous semble intéressante pour deux raisons. Il est peut-être plus facile, pour certains élèves d'écrire leurs émotions sur un carnet de lecteur personnel que de les verbaliser à la classe. De plus ce serait une façon de pouvoir analyser la réception de tous les élèves et de voir la place des émotions dans cette réception. Ces traces écrites pourraient ensuite être un support aux échanges et les rendraient peut-être plus conséquents, plus argumentés que la parole spontanée qui est le plus souvent une réponse directe de quelques mots.

1.3 Structuration des données

Le découpage temporel avec pour chaque épisode un regard attentif à l'élément de savoir en jeu conjugué aux indicateurs permettant d'attester de la présence d'émotions ont permis de mettre en avant le lien entre émotion et compréhension des textes étudiés.

Dans un premier temps nous avons structuré la séquence en phases, jeux didactiques et jeux élémentaires, en associant à chaque fois un élément de savoir avec une granularité

des savoirs plus fine à chaque échelle. Cette structuration nous a permis de bien comprendre l'architecture de la séance sur le plan didactique, conformément à ce qu'avance Lemke (2000), l'intérêt de ces va et vient est qu'ils permettent le repérage du sens de phénomènes construits à une échelle donnée en les considérant à une échelle supérieure, les analyses à cette échelle permettant à leur tour d'éclairer des échelles inférieures. En effet, nous avons pu observer si des éléments du savoir étaient (ou non) présents dans les jeux élémentaires, le fait de pouvoir les associer à un enjeu de savoir plus large (à une échelle supérieure) a favorisé la compréhension de ce qui était en jeu dans les jeux élémentaires et de comment les enseignantes ont traité cet enjeu dans leur classe. Nous avons pu ensuite vérifier que l'analyse des interactions conjuguée aux indicateurs attestant de la présence des émotions ont permis de montrer que la présence des émotions était associée à l'avancée du savoir, souvent, sous la responsabilité des élèves seuls ou accompagnés par l'enseignante qui oriente alors son questionnement.

1.4 Traitement des données

L'identification des émotions au travers de la roue de Plutchik a été un élément de base utile pour cerner les principales émotions même si un traitement manuel a été nécessaire pour affiner leur appréhension dans les différents éléments du corpus (textes, entretiens, interactions en classe). Nous avons tenté de faire ce travail avec le logiciel Emotaix mais nous ne parvenions pas à entrer tous les éléments (mots, périphrases, ponctuation) repérés dans le corpus. Il serait intéressant de poursuivre les recherches d'un outil efficient et plus objectif pour ce traitement. Néanmoins pour tendre vers cette objectivité nous avons mobilisé des collègues, afin de repérer le vocabulaire signifiant des émotions puis nous avons échangé pour associer les mots ou périphrases aux émotions de la roue de Plutchik.

La transcription des données filmées et l'observation des vidéos nous ont permis de décrire ce qui se passait dans la classe. Si la priorité est de cerner la conduite de classe de l'enseignante, peut-être serait-il intéressant d'avoir une caméra de fond de classe qui suit ses mouvements, tandis qu'une autre caméra reste, en position statique, dirigée sur la classe pour enregistrer les réactions des élèves. De même une meilleure sonorisation et peut-être un micro posé sur quelques élèves seraient nécessaires car certains éléments

des échanges sont restés inaudibles. Par exemple nous n'avons pas pu saisir les échanges entre élèves de E1 notamment lorsqu'ils faisaient l'exercice d'écriture.

L'approche de l'observation de situations en classe est pragmatiste (elle donne le primat à l'action) et interactionnelle. Dans la combinaison didactique et émotion, l'émotion sans être seconde dans les analyses des séances vient en second, une fois les enjeux de savoir et la manière de les traiter, repérés. Notre travail en combinant les analyses didactique et émotionnelle est original, car cette approche est peu courante. En effet, les études sur les émotions en classe prennent rarement en compte les spécificités du savoir en jeu, et les études didactiques ne considèrent pas toujours l'élève et l'enseignant dans leur essence, avec des attitudes, des rapports au savoir particuliers (Charlot, 1997), une culture liée à un groupe social etc. ou encore des émotions. C'est cette prise en compte conjointe qui nous a permis d'avoir les résultats obtenus. De même, les analyses confortent la pertinence des outils utilisés.

2 Discussion des résultats :

2.1 Continuité avec la littérature scientifique pour la lecture littéraire

Les deux enseignantes ont travaillé des textes de théâtre, nous avons souligné dans la première partie (1.2), les savoirs de référence du théâtre sont issus de plusieurs institutions, la lecture expressive qu'elles ont utilisée est empruntée à la mise en scène. La transposition didactique interne est donc bien la transformation des savoirs du théâtre mais aussi ceux produits par les chercheurs (par exemple pour les procédés stylistiques) pour les adapter à des savoirs scolaires que chaque enseignante va, à sa manière, enseigner aux élèves. Néanmoins les analyses ont montré que l'étude scénique est réduite au profit des procédés littéraires et de la compréhension du texte. Les deux enseignantes favorisent, à l'aide d'un questionnaire, l'expression d'une réception première qui est confrontée à celle des pairs et les résultats montrent que ces lectures plurielles contribuent à l'élaboration d'un sens souvent associé à un axe d'étude qu'elles ont choisi en fonction des savoirs qu'elles veulent travailler. Ces deux enseignantes s'inscrivent donc dans la lignée de la théorie de la réception puis de la lecture littéraire. En effet, comme le souligne Tauveron (2002. P. 26), « *c'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir*

à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. [...] C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte ». La lecture de chaque élève doit être accueillie, examinée, discutée avec lui-même ou avec des pairs, c'est bien ce que propose la lecture littéraire, et nous avons observé les manières dont cette alternance est conduite dans chacune des deux classes. En outre les résultats ont montré comment le fait d'identifier la fonction de procédés stylistiques pouvait permettre aux élèves d'entrer plus profondément dans l'œuvre, de confirmer, de rectifier voire de faire évoluer leur impression première. Cette attention que les enseignantes portent à la connaissance et à l'analyse des procédés littéraires conforte les affirmations de différents didacticiens dont Dufays (2016) qui pose un point de vue théorique sur l'enseignement de la littérature et qui suggère une transposition didactique favorisant le va et vient de la lecture littéraire, à savoir une lecture plus attentive aux indices de l'intrigue, aux procédés d'écriture... utilisés par l'auteur. Nous avons mis en avant que les échanges oraux passent progressivement de remarques spontanées à des commentaires plus précis, lesquels s'appuient sur des aspects du texte, permettent ainsi de co-construire une compréhension du texte. De ces échanges ressort une lecture savante du texte qui est une co-construction des enseignantes et des élèves, cependant, nous ne savons pas si les savoirs travaillés durant ces échanges sont réellement acquis. Nous retrouvons la même idée lorsque Rouxel (2007) affirme que des compétences linguistiques, stylistiques, qu'une connaissance des auteurs, des genres sont nécessaires à l'étude d'un texte. Les préconisations des programmes ont repris ce point de vue théorique qui préconise à la fois une lecture subjective individuelle et une lecture collective afin de permettre à l'élève de devenir un sujet lecteur avec, ce que Rouxel (2004) appelle, « *son identité littéraire* ». L'auteure ajoute que « *cette notion requiert et établit la mémoire des textes qui ont jalonné un parcours mais elle inclut aussi un rapport à la langue, à l'écriture, à la singularité de la manière de lire* » (p. 139). L'ambition dépasse le cadre scolaire mais l'école peut alors permettre d'apprécier une pratique sociale par l'étude de la langue qui permet de découvrir la singularité des différents écrivains abordés en classe.

2.2 Émotions et compréhension des textes littéraires

Les résultats de notre recherche ont montré que parce que les élèves verbalisent leurs émotions, cela permet à une enseignante (E1) de voir qu'un procédé stylistique n'est pas connu et que son effet n'a pas été compris par au moins une élève. Elle peut ainsi s'arrêter sur ce savoir en formulant des questions afin de permettre à cette élève (et certainement à d'autres) de le connaître (ou de s'en souvenir) et d'en comprendre l'effet. Comme Dantzer (1998) l'avait mentionné, l'émotion a eu, pour cette enseignante, une fonction de signal et de communication. En observant les changements physiques de l'élève, elle a perçu un état émotionnel et a pu permettre la verbalisation de ce qui est à l'origine de cette émotion. Pour E2, le travail sur les émotions ressenties est premier et elles sont le point d'appui d'une étude de ce qui, dans cette langue qui est donnée à lire à des élèves, dans ce discours adressé à un lecteur, fait surgir une émotion et permet l'étude des outils de cette langue, de l'univers de son auteur, des spécificités du genre. Ces deux « mécanismes » mis au jour, qui relient savoir et émotion, relèvent de la direction d'étude. D'ailleurs, en allant plus loin dans la réflexion, on peut dire que la direction d'étude est bien un levier pour faire naître les émotions et/ou les faire verbaliser. Les deux enseignantes s'inscrivent dans les préconisations actuelles de la lecture des textes littéraires mais pour permettre la verbalisation par les élèves de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils comprennent, une enseignante (E2) décide d'introduire la réception du texte par la question des émotions ; l'autre enseignante (E1) accueille les émotions si elles servent l'interprétation du texte.

Chez les deux enseignantes, la gestion apaisée de la classe, la confiance réciproque élèves – enseignante, sont autant de facteurs qui permettent la verbalisation des émotions lors des échanges sur la compréhension du texte. Dias-Cheruttini (2014) rappelle que le débat interprétatif, qui est une des formes que peuvent prendre ces échanges, (pouvant s'appuyer sur le carnet de lecteur) est une modalité d'enseignement préconisée dans les programmes. Elle avance que ce débat « *peut être perçu comme une alternative aux critiques à l'encontre du cours magistral et [qu'il] modifie de façon non négligeable les rapports aux savoirs scolaires, qui ne sont plus transmis par la parole professorale, mais construits dans l'interaction des échanges verbaux en classe* » (p.12)

Notre étude nous a également amenée à expliciter ce que l'émotion peut initier voire révéler des savoirs en jeu qui sont au cœur de l'enseignement des textes littéraires et qui

permettent à l'élève de devenir un sujet lecteur. Certes, des recherches en psychologie cognitive dont celles de Cuisinier, et Pons, (2011), Cuisinier, Tornare, et Pons (2015) ont étudié les liens entre émotion et cognition. Pour les auteurs, la classe est un lieu social où les émotions sont présentes. Selon eux, les apprentissages parce qu'ils déstabilisent peuvent déclencher des émotions, ils proposent donc que les enseignants les prennent en compte. Fabre (2010), lui aussi, a encouragé les enseignants à tenir compte des émotions des élèves dans les apprentissages, lesquels, selon lui peuvent entraîner une phase de déstabilisation cognitive et affective. Nous rappelons ce que soulignait Connac (2014) à savoir l'importance d'un espace classe sécurisée pour les élèves. En effet, lors de notre étude, les analyses des narrations didactiques nous ont permis de mesurer ce qu'il faut de confiance et de sécurité pour que des émotions et des avis personnels puissent être verbalisés dans une classe. Ce point de vue théorique trouve un écho dans le travail des deux enseignantes qui utilisent l'émotion dans la réception des textes littéraires (certes une plus que l'autre). Cette démarche rejoint les travaux de Blanc (2006) qui a montré que l'émotion pouvait favoriser une plus grande attention voire une plus grande mémorisation de certains passages des textes, indiquant par là leur rôle dans la compréhension. Si des études ont montré les liens entre cognition et émotion, les analyses didactiques des séances observées ont permis d'aller plus loin (que les études précédentes) en montrant certains des mécanismes associant émotions et avancée des savoirs. En effet, la tristesse mentionnée par les élèves de E2 va les amener à introduire le thème de la mort, thème inhérent au théâtre tragique. De même les élèves de E1 vont utiliser la peur et la violence pour élaborer des destins de personnage tout à fait plausibles, en lien avec les indices du texte. Les analyses ont également permis de montrer que les émotions sont bien une expression de l'intime comme l'ont montré (Damasio, 2003 ; Cuisinier et Pons, 2011) mais aussi du collectif (Livet 2002 ; Lepine 2012). Les discussions en classe confirment qu'elles sont, le plus souvent, partagées par le collectif et qu'elles servent les apprentissages. L'émotion est soit le point de départ d'une observation du texte ou peut intervenir durant l'explication ou bien encore être présente pour anticiper la suite de l'intrigue (comme nous l'avons vu lors de l'exercice d'écriture). Cela amène la question du temps d'apprentissage qui nous semble importante car nous ne savons pas si les élèves, une fois le cours achevé, auront pu ou non assimiler les savoirs travaillés dans chacun des cours observés. Comme nous avons été obligée de mettre au point une méthode originale pour combiner les deux types d'analyse didactique et

émotionnelle, celle-ci semblant globalement opérationnelle, il serait maintenant intéressant d'envisager de la prolonger du côté de l'apprentissage des élèves, afin de voir si les savoirs étudiés, liés à l'émotion, sont appris de manière stable. En effet, notre recherche ne s'est intéressée qu'au volet « étude in situ des élèves » (et au volet enseignement) et pour être plus complète, il faudrait observer le volet de l'apprentissage et voir ce qu'il en est réellement de l'acquisition des savoirs. Les études sur les liens entre cognition et émotion mentionnent des liens entre ce qui est appris et l'émotion. Cette recherche montre à travers ces deux cas comment ces correspondances se constituent lors de l'étude des savoirs en classe. C'est dans ce sens que notre recherche révèle les liens entre émotions et avancée des savoirs mais elle ne permet pas de voir si ce qui a été étudié a bien été appris, ce qui aurait permis de parcourir complètement la « chaîne » des liens entre émotion et cognition.

De même nous pourrions intégrer dans nos analyses les émotions des enseignantes, émotions manifestées par exemple lors de la lecture des textes et voir si elles favorisent ou non l'avancée des savoirs. Nous avons d'ailleurs souligné qu'une des enseignantes perd un peu le fil des savoirs travaillés lorsqu'elle entend des arguments qui vont à l'encontre de ce qu'elle veut démontrer.

3 Prolongements pour la recherche

Dans les discussions précédentes, nous avons implicitement ouvert différents possibles pour poursuivre cette étude doctorale. Nous synthétisons ici quelques-unes de ces pistes à titre d'exemples possibles, sans revenir sur leurs fondements, déjà abordés dans la discussion.

- ➔ Filmer l'ensemble d'une séquence et choisir tous les épisodes dans lesquels les émotions participent de l'avancée des savoirs.
- ➔ Mener une étude comparable sur des genres différents, dans une même classe, pour mesurer si la place des émotions est la même selon le genre du texte.
- ➔ Conduire une étude qui permettrait d'évaluer la compréhension individuelle du texte par les élèves et la présence des émotions afin de vérifier si les savoirs sont acquis.

- Améliorer la méthode en perfectionnant les entretiens, en utilisant le carnet de lecteur...

En introduction au tout début de ce document, nous avons précisé que la question du rôle des émotions dans la compréhension des textes littéraires et dans l'avancée des savoirs en classe nous a accompagnée durant nos années d'enseignement et de formation ; au terme de notre recherche, nous proposons aussi quelques pistes à explorer pour la formation des enseignants.

4 En prolongement, une implication des résultats quant à la formation des enseignants

- Parmi les différentes manières d'exploiter un texte, on pourrait aussi proposer aux enseignants une démarche avec exploitation de l'émotion afin de leur permettre d'étoffer les pistes d'entrée dans un texte.

Puisque la confrontation des analyses des deux enseignantes montre que l'émotion est présente, sous des formes variées lors des études de textes, nous proposons d'introduire une lecture émotionnelle à un moment de l'étude des textes et d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent recevoir et utiliser cette lecture. Cette lecture émotionnelle comprend à la fois la lecture à haute voix, et (pour cela) un travail sur la lecture expressive est important. Elle est aussi une lecture dans laquelle il peut être intéressant d'introduire les émotions (comme l'a fait E2) dans la compréhension de l'œuvre. Les analyses révèlent que c'est essentiellement à l'oral que les émotions sont présentes (même si on les retrouve dans un travail écrit avec E1). On pourrait, lors de sessions de formation, prendre en compte les liens entre émotions et savoirs dans les préparations à l'enseignement des textes littéraires.

La relation émotionnelle à l'œuvre littéraire n'émerge pas spontanément, il s'agirait donc de présenter les démarches identifiées chez les deux enseignantes, par exemple en regardant des extraits de vidéos, lors de session de formation. Une des deux enseignantes ouvre l'interprétation du texte par un recueil des émotions, l'autre laisse les émotions se dire parfois elle les souligne et c'est dans le travail d'écriture qu'elles sont réinvesties. Les enseignants pourraient également réfléchir à d'autres démarches potentielles et les mettre en œuvre dans leurs classes. Lors d'une seconde session, nous pourrions analyser

cette mise en œuvre afin d'identifier jusqu'où les démarches ont eu du sens dans les contextes utilisés et éventuellement les retravailler. L'idée serait de concevoir des outils qui permettraient la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement intégrant l'émotion dans l'étude des textes littéraires. L'émotion (sa prise en compte) pourrait alors être conçue comme une médiation (Gardiès, 2012) favorisant la rencontre d'une œuvre et d'un élève sujet-lecteur.

Nous avons également proposé une piste de recherche qui pourrait inclure des traces écrites dont le carnet de lecture, si ce dernier est pensé comme pouvant être un support à des échanges oraux, il s'agirait alors de réfléchir et de proposer des fiches guides permettant l'expression écrite des élèves.

5 Conclusion générale

Notre recherche étant maintenant présentée et discutée, nous en retraçons l'essentiel pour conclure ce document.

Notre projet était d'interroger le processus de transposition didactique tel qu'il se fait en classe, d'observer si les émotions sont repérables dans les transactions didactiques autour des textes de théâtre et de saisir leur rôle éventuel dans l'avancée des savoirs.

Notre recherche a pris appui sur trois sources, d'abord les recherches en didactique de la lecture littéraire qui depuis les années 1980 ont consacré la primauté du sujet lecteur dans la réception des œuvres et l'importance des communautés de lecteurs pour interpréter et apprécier le texte. Ces recherches ont mis en évidence la subjectivité du sujet lecteur et ont considéré l'importance de la confrontation de cette lecture subjective à un collectif afin de favoriser une lecture plus distanciée permettant à l'élève d'acquérir des savoirs nécessaires à toute lecture littéraire. Nous nous sommes ensuite appuyée sur une perspective pragmatiste, donnant la primauté à l'action et nous avons considéré l'action didactique comme une action conjointe du professeur et de l'élève, centrée sur le savoir à transmettre, fondée sur la communication, principalement discursive. Nous avons emprunté à Amade Escot et Venturini (2009) les deux concepts de contrat et milieu que nous utilisons pour nos analyses. Les travaux sur la théorisation de l'action didactique considérée comme conjointe nous ont fourni des outils pour décrire ce qui se passe dans les situations d'étude et d'enseignement (notamment pour la dynamique de l'action, la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse ou encore des descripteurs de l'action professorale, définition, dévolution, régulation, institutionnalisation), lesquels ont permis de décrire certaines modalités de l'élaboration du savoir lors des interactions élèves-enseignantes. Nous avons enfin emprunté des éléments aux recherches sur l'émotion dont nous considérons qu'elle est une réponse donnée par l'individu à un événement externe ou interne, suite à une évaluation cognitive, réponse entraînant des modifications physiologiques, comportementales et cognitives. Pour dénommer les émotions, nous nous sommes appuyée sur le travail de Plutchik (1980) puis nous avons utilisé les critères proposés par Mazziotti et Sander qui permettent d'avérer la présence d'émotions dans les interactions en classe à savoir l'évaluation de la pertinence de l'événement pour l'individu, son implication à l'événement, son potentiel de maîtrise à s'adapter à

l'événement, à ses conséquences et la signification de l'événement par rapport à ses normes de référence. Nous nous sommes également appuyée sur les recherches notamment de Blanc qui ont attesté du lien entre émotion et cognition mais aussi sur celles qui ont relevé la place de l'émotion dans la lecture –et notamment la lecture en classe. Ces lectures nous ont permis d'élaborer différentes questions de recherche relatives à la manière dont le savoir se construit dans la classe, quelle est l'évolution des objets du milieu, ces derniers étaient-ils amenés par l'enseignante, par les élèves et lesquels participent l'avancée du savoir ? Nous n'avons considéré l'émotion que lorsqu'elle était en rapport direct avec les savoirs, nous avons voulu comprendre si elle servait leur avancée, comment elle y contribuait.

Nous avons observé deux classes de baccalauréat professionnel de l'enseignement agricole dans lesquelles les références didactiques se sont avérées assez comparables mais ont amené un enseignement des textes littéraires quelque peu différent.

Nous avons conduit des entretiens anté et post cours avec les deux enseignantes et post cours avec les élèves, ce qui nous a permis d'explicitier certaines observations qui ont trouvé une explication dans ces entretiens. Nous avons fait une analyse lexicale des éléments du corpus textuel (textes de théâtre étudiés, interactions en classe, entretiens) ainsi que de la ponctuation (des scènes de théâtre étudiées) éventuellement associée à des émotions, ceci afin d'élaborer le lexique relatif aux œuvres étudiées et à ce qui se passe en classe pour identifier les endroits du corpus dans lesquels ces émotions étaient présentes.

Concernant les séances observées, la méthodologie et le croisement de différentes traces, internes et externes aux séances de classe que nous avons mises en rapport nous ont permis d'observer le fonctionnement du système de relations ternaires enseignant/ élèves / savoir, lorsque se déroule l'action didactique. Nous avons structuré la séance selon trois échelles de temps, liées à la granularité des savoirs en jeu. Ce découpage renvoie à la nécessité de prendre en compte les échelles temporelles au regard de la complexité de l'activité correspondante et il nous a permis de détecter les éléments d'un savoir en jeu plus large : les spécificités du tragique contemporain. Puis la narration de chacun des jeux didactiques a favorisé l'étude minutieuse des interactions et a permis de mettre au jour les émotions en lien avec l'avancée des savoirs. Nous avons ainsi pu dégager et décrire les dispositifs mis en place par les deux enseignantes, les activités proposées aux élèves afin qu'ils puissent interpréter et acquérir des savoirs propres au

genre du texte, ici les procédés d'écriture de textes de théâtre contemporain. Les analyses ont mis en avant le passage de lectures singulières à des reformulations voire des rectifications collectives. Par un travail de cadrage via des questions (ouvertes ou fermées), les enseignantes font en sorte que l'élève devienne progressivement un lecteur plus expert, qu'il examine le texte avec plus d'attention et qu'il ait des outils pour le faire. Si le sens du texte et les procédés utilisés par les auteurs (leurs repérage, dénomination et effet produit) restent leur priorité, chacune des enseignantes donne un statut différent aux émotions.

- Pour une enseignante (E2), les émotions sont le point de départ d'échanges sur le texte pour comprendre les éléments de l'intrigue, pour interpréter l'extrait (analyse des personnages et portée de l'œuvre). Puis l'étude de procédés stylistiques vient confirmer, compléter voire rectifier les premières hypothèses de lecture. Les verbalisations initiales des émotions sont alors mises à l'épreuve du collectif.
- Pour une autre enseignante (E1), la subjectivité de l'élève est convoquée mais de façon moins fréquente qu'avec E2 ; ce qui reste primordial pour cette enseignante est le recours à des outils spécifiques pour décrypter le texte. Néanmoins, les émotions sont également reprises après l'explicitation d'éléments du texte pour des hypothèses de lecture quant à la suite de l'œuvre lors d'un exercice d'écriture. Une fois le texte interprété et compris, des émotions sont alors inscrites dans les écrits qui imaginent la suite de l'intrigue.

Chez les deux enseignantes, les émotions sont sollicitées via un exercice d'écriture d'invention ou par un questionnement afin de confirmer ou rectifier celles ressenties ou découvertes initialement. Par ailleurs, nos analyses ont montré que les émotions sont présentes dans la réception première des textes dans les deux classes, même si leur importance est moindre avec une enseignante. Dans les deux cas, l'action didactique s'inscrit dans les cadres théoriques développées par Dufays, Rouxel, Ahr quant à l'importance de la réception de la lecture subjective de l'élève lors des études de textes littéraires en classe. En effet, les échanges permettent de repérer que de nombreux élèves ont bien saisi des indices du texte ; par exemple avec E1, ils envisagent un destin du personnage (dont il est demandé d'imaginer ce qu'il est devenu) tout à fait plausible. Les élèves de E2 avancent assez rapidement la mort d'un des deux personnages en présence. Chez les deux enseignantes, les émotions sont présentes dans la réception et dans les

activités des élèves. Le travail sur les émotions peut prendre des formes différentes mais elles ne sont pas réellement des objets d'enseignement (par exemple, elles ne font pas l'objet d'un travail explicite sur le lexique ou sur des procédés stylistiques). Elles peuvent également être des marqueurs d'une appréciation de l'élève, de ce qui, dans un texte en fait sa valeur littéraire tant dans la conception de l'intrigue (respect et écart par rapport aux normes du genre) que dans l'écriture de l'auteur.

Nos résultats ont mis en lumière l'importance de la subjectivité des élèves dans leur appropriation du texte, si l'importance accordée aux émotions est inégale selon l'enseignante, elles sont néanmoins accueillies et mises à l'épreuve d'échanges et d'utilisation d'outils permettant de valider ou rectifier les hypothèses de départ. Nous pensons qu'associées à des objets du milieu, elles sont un des éléments d'une lecture personnelle, étape qui paraît primordiale selon Dufays (2020, 2011, 2014) pour recevoir une lecture savante accompagnée de savoirs précis. Même si d'autres travaux seront nécessaires pour conforter notre point de vue, les résultats nous permettent d'envisager que l'émotion fait partie des outils mobilisables, il nous semble qu'elle reste un objet du milieu didactique et qu'à ce titre, elle est à envisager dans l'enseignement.

La discussion propose quatre pistes. Deux concernent plus particulièrement l'amélioration du recueil des données. Nous proposons de filmer l'ensemble de la séquence, d'améliorer la conduite voire le questionnement des entretiens tant avec les enseignants qu'avec les élèves et d'ajouter un dispositif (comme le carnet de lecteur) pour mieux appréhender les données sur les émotions individuelles. Une autre piste propose d'aller étendre le champ de validité de notre conclusion en examinant d'autres genres littéraires. La dernière piste propose d'examiner les apprentissages effectifs résultant d'une étude dans laquelle émotions et avancée des savoirs seraient liés. Nos résultats nous ont également permis de réfléchir comment ils pourraient être utilisés lors de sessions de formation des enseignants, par exemple permettre aux enseignants de réfléchir à des démarches, après qu'ils aient vu des extraits vidéo des séances observées les tester et retravailler cette mise en œuvre après l'avoir analysée voire d'imaginer d'autres démarches potentielles.

Cinquième partie : bibliographie

Ahr, S. (dir.). (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Canopé-CRDP de l'Académie de Grenoble.

Amade-Escot, C. (2013). Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS. *eJRIEPS*, 30. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2466>

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-30. <https://doi.org/10.4000/ree.8284>

Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et didactique*, 3-1, 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>

Aristote (vers 335 av. J.-C.). *Poétique*. Site de Philippe Remacle. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/poetique.htm>

Armand, A., Descottes, M., Jordy, J. et Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Bertrand Lacoste.

Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions mais... Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.-R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 75-99). Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Baroni, R. et Rodriguez, A. (2014). Instruire par les émotions : théorie et didactique littéraires. *Etudes de lettres*, 2014(1), 7-16. <https://doi.org/10.4000/edl.600>

Barth, B. M. (1995). L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue française de pédagogie*, 111, 5-9. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_2536

Baudelot, C. et Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 123, 25-44. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1998_num_123_1_3253

Bautier, E. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education et didactique*, 2013(7-2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Editions de Minuit.

Beitone, A., Decugis, M.-A., Dollo, C. et Rodrigues, C. (2004). La transposition didactique en sciences économiques et sociales. Dans A. Beitone et al. (dir.), *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissage* (p. 55-78). De Boeck.

Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. De Boeck.

Bernanoce, M. (2010, 11 mars). *Formes et enjeux du théâtre contemporain pour la jeunesse* [communication]. Rencontres sur la littérature de jeunesse, ESPE Aquitaine. Site de l'ESPE Aquitaine. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://pi.espe-aquitaine.fr/formes-et-enjeux-du-theatre-contemporain-pour-la-jeunesse/>

Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le français aujourd'hui*, 180, 27-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0027>

Bernard, J. (2015). Les voies d'approche des émotions : enjeu de définition et catégorisations. *Terrains théoriques*, 2015(2). <https://doi.org/10.4000/teth.196>

Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf

Biet, C. (2010). *La tragédie*. Armand Colin

Blanc, N. (2006). Emotion et compréhension de texte. Dans N. Blanc, A. Syssau et D. Brouillet (dir.), *Emotions et cognition, quand l'émotion parle à la cognition* (p. 123-190). In Press.

Bloch, B. (2010). La construction de l'émotion chez le lecteur. *Poétique*, 163, 339-348. <https://doi.org/10.3917/poeti.163.0339>

Bouchez, E. (2011). Wajdi Mouawad sauvé par Sophocle. *Télérama*. <http://www.telerama.fr/scenes/wajdi-mouawad-sauve-par-sophocle,70687.php>

Briand, J.-P. et Chapoulie, J.-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34(1), 3-42. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_1_4217

Brillant-Annequin, A. (2004). Lire des pièces de théâtre : le pari de l'impossible ? Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 267-278). Presses Universitaires de Rennes.

Brouard-Arends, I. (2004) De la lectrice empirique à la lectrice imaginaire au XVIII^e siècle. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 63-70). Presses Universitaires de Rennes.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336. <https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/>

Brousseau, G. (1998/2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Site de l'auteur. Récupéré le 1^{er} juillet 2021: http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Cahour, B. et Lancry, A. (2011). Emotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106. <https://doi.org/10.3917/th.742.0097>
- Calvino, I. (1979). *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Editions du Point.
- Canvat, K. (). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma*, 19, 77-92. <https://doi.org/10.4000/trema.1587>
- Cappiello, P., Venturini, P. et Schneeberger, P. (2018). Rapports aux savoirs d'élèves de seconde générale aux SVT et pratiques d'enseignement et d'étude en classe de seconde. Etude de cas : l'apport sanguin aux muscles en activité. *Education et didactique*. 12(1), 9-41. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2902>
- Channouf, A. et Rouan, G. (2002). *Emotions et cognitions*. De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chartrand, S. et Elghazi L. (2014). L'argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter ? *Correspondance*, 19(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-heureux-dun-printemps-largumentation-i-quest-ce-quargumenter1-.pdf>
- Chaves, A. (2008). *Histoire et épistémologie de la notion de genre : quels enjeux pour une recherche en sciences du langage ? Passages de Paris, 2008* (sp.). <https://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2008/pdf/7%20ALINE%20CHAVES.pdf>
- Chekour, M., Laafou, M. et Janati-Idrissi, R. (2015). *L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique*. Site de l'association EPI. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119. http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Chevallard, Y. (1982). *Pourquoi la transposition didactique*. Site de l'auteur. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel* [communication]. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université J. Fourier-Grenoble I, 26 juin 1989.

Chevallard, Y. (1990). *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. Site de l'auteur. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf

Chevallard, Y. et Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skholé*, 7, 45-64. <https://www.researchgate.net/profile/Yves-Chevallard/publication/...>

Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury S. et M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Fabert. Site de l'auteur. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf

Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre. *Educatio*, 3. http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2014/07/F-1.7-Gaté-MF_20140627.pdf

Claudon, P. et Weber, M. (2009). L'émotion : contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21(1), 61-99. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>

Connac, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF.

Coppin, G. et Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Dans C. Pélachaud (dir.), *Systèmes d'interaction émotionnelle* (p. 25-56). Hermès Science.

Corbin, A., Courtine, J.-J. et Vigarello, G. (dir.). (2016). *Histoire des émotions. Vol. 1 : De L'Antiquité aux Lumières*. Seuil.

Corbin, A., Courtine, J.-J. et Vigarello, G. (dir.). (2016). *Histoire des émotions. Vol. 2 : Des Lumières à la fin du XIX^{ème} siècle*. Seuil.

Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments* (3^e éd.). Plateforme ICAR – CNRS. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

Crapanzano, V. (1994). Réflexions sur une anthropologie des émotions. *Terrain*, 22, 109-117. <https://doi.org/10.4000/terrain.3089>

Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. Archive ouverte HAL. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document>

Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *ANAE : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139, 527-536. [https://emotischool.com/Cuisinier,%20Tornare%20&%20Pons%20\(2015\)%20ANAE.pdf](https://emotischool.com/Cuisinier,%20Tornare%20&%20Pons%20(2015)%20ANAE.pdf)

Damasio, A.R. (1994). *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob.

Damasio, A.R. (2002). *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.

Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.

Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>

Delage, M. (2015). Les émotions au cœur de l'homme. Dans B. Cyrulnik (dir.), *Comment fonctionnent nos émotions ?* (p. 9-20). Ed. Philippe Duval.

Demers, M. (1998). *Exploration de la perception qu'ont les adolescentes du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/MQ38742.pdf>

Demougin, P. (2004). Le lecteur et sa parole. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 117-127). Presses Universitaires de Rennes.

Derouesné, C. (2011). Qu'est-ce qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions. *Gériatrie et psychologie neuropsychiatrie du vieillissement*, 9(1), 69-81.

De Peretti, I. (2017). Pour une recherche interdidactique autour du théâtre. *Pratiques*, 175-176. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3637>

Descotes, M. (1999). *La lecture méthodique*. Delagrave.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction en philosophie. Extrait - La nature du savoir*. Site de la revue Skholê. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://skhole.fr/dewey-extrait-la-nature-du-savoir>

Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience (P. Saint-Germier et G. Truc, trad.). *Tracés. Revue de sciences humaines*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>

Dias-Cheruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères* n° 44, 117-134

Dias-Chiaruttini, A. (2015). Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire. *Linguarum Arena*, 5. <http://aleph20.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/download/1484/1276>

Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves : la représentation comme inférence individuelle-sociale dans le cours d'expérience. *Education et didactique*, 2011(5-3), 33-60. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1103>

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>

Doudin, P.-A. et Curchod, D. (2007). *La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école* [communication]. Symposium Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? http://130.79.201.158/actes_pdf/AREF2007_Pierre-Andre_DOUDIN_356.pdf

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, 5-16. <https://doi.org/10.4000/trema.1579>

Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et travaux*, 83, 77-88. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>

Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 2014(1), 133-150. <https://doi.org/10.4000/edl.615>

Eco, U. (1979). *Lector in Fabula, le rôle du lecteur*. Grasset.

Ellouz, M. et Hachana, R. (2016). *Les compétences émotionnelles des enseignants universitaires et l'apprentissage par l'enseignement : une étude exploratoire dans une institution universitaire* [communication]. 25e conférence internationale de management stratégique (Hammamet ; 30 mai-1^{er} juin 2016). Site de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS). Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/27-xxveme-conference-de-l-aims/communications/4043-les-competences-emotionnelles-des-enseignants-universitaires-et-lapprentissage-par-lenseignement-une-etude-exploratoire-dans-une-institution-universitaire/download>

Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod.

Fourtanier, M.-J., Langlade, G. et Mazauric, C. (2006). *Dispositifs de lecture et formation des lecteurs* [communication]. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature (IUFM de Montpellier, 6-8 avril 2006). Site de J.-C. Chabanne. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazauric.pdf>

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle didactique en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>

Gardiès, C. (2012). Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation. Habilitation à diriger les recherches. : Sciences de l'information et de la communication : Université de Toulouse 2 le Mirail. 222 p.

Gardiès, C. et Fabre, I. (2015). Médiation des savoirs : de la diffusion d'information à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distances et médiations des savoirs*, 12. <https://doi.org/10.4000/dms.1240>

Gardiès, C. et Venturini, P. (2015). Analyse didactique d'une séance d'enseignement sur le concept « document ». *Spiral-E - Revue de recherches en éducation*, 55 suppl. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1219>

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 101. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>

Gauthier, G. (2010). Le problème du repérage des arguments. *Communication*, 28(1), 71-100. <https://doi.org/10.4000/communication.2042>

Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants* [communication]. Symposium Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? Archive ouverte HAL. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/264720/filename/GENDRON-AREF-BIEN-ETRE-2007.pdf>

Gendron, B. (2010). La prise en compte des émotions et des compétences émotionnelles en classe de mathématiques. Dans A. Hasni, H. Squalli, A. Bronner et M.-T. Nicolas (dir.), *La classe de sciences, mathématiques et technologies comme objet d'étude : quelles problématiques, cadres de références et méthodologies et pour quels résultats ? : Actes des 3èmes journées Sherbrooke-Montpellier (Sherbrooke, Canada ; 6-8 octobre 2010)* (p. 90-107). Site de l'Université de Sherbrooke. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/2011-Actes-Sherb-Montp.pdf>

Gläser-Zikuda, M. et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.-R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 101-122). Presses de l'Université du Québec.

Grandjean, D. et Scherer, K. (2014). *Chapitre 2. Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels*. Dans D. Sander (éd.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 51-87). Dunod.

Hervé, N., Gardiès, C. et Ducamp, C. (2018). Analyse d'un dispositif de recherche collaborative dans l'enseignement agricole. *RDST*, 17, 49-72. <https://doi.org/10.4000/rdst.1675>

Houdart-Mérot, V. (2004). De la critique d'admiration à la lecture « scriptible ». Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 223-232). Presses Universitaires de Rennes.

Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Actes Sud.

Huyn, J. A. (2008). Du sujet lecteur au sujet critique. *Le français aujourd'hui*, 160, 21-29. <https://doi.org/10.3917/lfa.160.0021>

Inspection de l'Enseignement Agricole (2009). *Document d'accompagnement du référentiel de formation de Seconde professionnelle, Module EG1 Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde*. Ministère de l'agriculture et de la Pêche (France). Site de l'enseignement agricole Chlorofil. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/2nde-pro/2nde-pro-da-EG1.pdf

Jacobson, R (1963). *Essais de linguistique générale I. Les Fondations du langage*. Traduit par Nicolas Ruwe. Minuit. 213-222.

Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.

Jodelet, D. (2013). La rencontre des savoirs. *Papers on Social Representations*, 22, 9.1-9.20. https://www.academia.edu/download/65680107/324_ArticleText_558_1_10_20171228_1_.pdf

Joshua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. Dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 79-97). Presses Universitaires de France.

Johsua, S. (2009). *Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?* Site La Brèche numérique. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.preavis.org/breche-numerique/Le-concept-de-transposition-didactique-peut-il-etendre-sa-portee-au-dela-de-la>

Jouve, V. (éd.). (2005). *L'expérience de lecture*, textes réunis par (actes du colloque de Reims, 2002). L'improviste.

Jouve, V. (2014). Emotion et intérêt dans les études littéraires. *Etudes de lettres*, 2014(1), 33-46. <https://doi.org/10.4000/edl.606>

Kakpo, S. (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui*, 185, 39-45. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0039>

Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle : utilisation d'activités interactives-réflexives pour assurer le suivi parental en mathématiques. Dans

L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 35-59). Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. et Albanese, O. (dir.), (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Presses de l'Université du Québec.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Etudes de lettres*, 2014(1), 47-64. <https://doi.org/10.4000/edl.608>

Laparra, M. et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir : des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1534>

Lebeau, S. (2008). *Le bruit des os qui craquent*. Editions théâtrales-jeunesse.

Lebeau, S. (2018). *Ecrire pour jeunes publics, de la responsabilité de dire le monde à la liberté partagée de voir le monde* [Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal, Canada]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12516>

Lepine, S. (2012). La construction sociale des émotions : enjeux conceptuels et limites d'une hypothèse. *Klesis - Revue philosophique*, 23, 134-165. <http://www.revue-klesis.org/pdf/Klesis-Concepts-et-fictions-10-Samuel-Lepine.pdf>

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250. <https://revue-rdm.com/2000/construction-d-une-clinique-pour/>

Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie*, 56(466), 556-571. Archive ouverte Unige. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:45049/ATTACHMENT01>

Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Presses Universitaires de France.

Lord, M.-A. (2014). Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes. *Lidil*, 49, 133-152. <https://doi.org/10.4000/lidil.3488>

Louichon, B. (2012). *La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?* Archive ouverte HAL. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://hal.umontpellier.fr/hal-01728350/document>

Macé, M. (2004). *Le genre littéraire*. Garnier Flammarion.

Macé, M., Baroni, R. et Rodriguez, A. (2014). La lecture, les formes et la vie : Entretien avec Marielle Macé. *Etudes de lettres*, 2014(1), 165-180. <https://doi.org/10.4000/edl.619>

Maingueneau, D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*. Belin.

Marchand, A.B. (1988). Mimésis et catharsis : de la représentation à la dénégation du réel chez Aristote, Artaud et Brecht. *Philosophiques*, 15(1), 108-127. <https://doi.org/10.7202/027038ar>

Margolinas, C. (2012). *Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ?* [communication]. Colloque Sociologie et didactiques (Lausanne, 2012). Archive ouverte HAL. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal-00779070/document>

Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*, 2011(5.3), 7-32. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1081>

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.

Martinand, J.-L. (2018) Pratiques sociales de référence, et autres concepts... (entretien avec). *Economie et Management*, 166, 68-78. Site du réseau Canopé. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilleter-pratiques-sociales-de-referance-et-autres-concepts-N-15188-22095.pdf>

Mauger, G. (1992). La lecture en baisse : quatre hypothèses. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 221-226. https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1088

Mazauric, C. (2004). « Les moi volatils des guerres perdues ». La lecture, construction ou déconstruction du sujet ? Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 179-189). Presses Universitaires de Rennes.

Mazzietti, A. et Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : « appraisal », pertinence et attention émotionnelle. *ANAE : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139, 537-544.

Méniel, B. (2011). La colère dans la tragédie humaniste. *Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, 21, 359-375. <https://doi.org/10.4000/crm.12453>

Mercier, A. (2002). Note de synthèse. La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 141, 135-171. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2922

Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97-98, 59-103. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481

Ministère de l'Éducation Nationale (France) : DGESCO (2010, 30 septembre). Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 9 (sp.). Récupéré du site gouvernemental le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019760a.htm>

Mouawad, W. (2009). *Incendies*. Léméac.

Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck.

Naugrette, C. (2008). De la catharsis au cathartique : le devenir d'une notion esthétique. *Tangence*, 88, 77-89. <https://doi.org/10.7202/029754ar>

Naugrette, C. (2010). *L'esthétique théâtrale*. Armand Colin.

Nonnon, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? *Pratiques*, 97-98, 153-170. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2484

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 8-14. Site du Laboratoire Spécification et Vérification (ENS Cachan - CNRS). Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://www.lsv.fr/~finkel/papiers-mescours/EMOTION/emotions-RePS4.Nugier.pdf>

Onursal-Ayirir, I. (2011). La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. *Journal of Education*, 40, 44-56. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/392-published.pdf>

Pagès, A. (éd.) (2007). *Français, Classes de seconde et de première*. Centre National de Documentation Pédagogique.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479

Philippot, P. (2007). Chapitre 1. Qu'est-ce qu'une émotion ? Dans *Emotion et psychothérapie*. Mardaga. Site de l'Université catholique de Louvain. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.ipsp.ucl.ac.be/recherche/projets/FaceTales/Emot&PsychoT2Ch1.pdf>

- Picard, M. (1995). La lecture comme jeu. Causerie introductive au congrès de l'ABF, « Qui lit quoi ? », mai 1984. *Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français*, 167, 4-10. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/44325-la-lecture-comme-jeu.pdf>
- Pieper, I. (2006). *L'enseignement de la littérature*. Conférence intergouvernementale : Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe (Strasbourg, 16-18 octobre 2006). <https://rm.coe.int/16805c73e2>
- Privat, J.M. (2008). Socio-logiques des didactiques de la lecture. Dans J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 119-134). De Boeck.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation*, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.174>
- Racine, J. (1677/1965). *Préface de Phèdre*. Gallimard Flammarion.
- Restrepo, G. (2014). Emotion, cognition et action motivée : une nouvelle vision de la neuroéducation. *Neuroéducation*, 3(1), 9-17. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20140301.10>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.
- Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle*, 21, 7-22. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325
- Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan*. Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum Arena*, 5, 79-95. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12929.pdf>
- Reuter, Y. (2015). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. Dans J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 210-231). De Boeck Supérieur.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Presses Universitaires de France.
- Rocher, G. (1992). La notion de culture. Dans *Introduction à la Sociologie générale* (p. 101-127). Hurtubise. Site de l'Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://jmt-sociologue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civilisation.pdf
- Rosenwein, B.H. (2006). Histoire de l'émotion : méthodes et approches. *Cahiers de civilisations médiévales*, 49(193), 33-48. http://www.persee.fr/doc/ccmed_0007-9731_2006_num_49_193_2929

Roustan, C. et Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(3), 481-504. <https://doi.org/10.24452/sjer.25.3.4658>

Rouxel, A. (2004) Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>

Rouxel, A. (2011). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans C. Tauveron (dir.), *Actes de l'université d'automne La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Direction de l'Enseignement scolaire ; CRDP de Versailles.

Ryngaert, J.-P. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Armand Colin.

Sander, D et Scherer K R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod

Santini, J. (2013). Une étude du système de jeux de savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. Le cas de l'usage des modèles concrets en géologie au Cours Moyen. *Education et didactique*, 2013(7-2), 69-92. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1765>

Sartre, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature*. Gallimard.

Sartre, J.P. (1969). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Hermann.

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Education et didactique*, 2015(9-2), 107-117. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>

Scott Brewer, S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil*, 48, 189-208. <https://doi.org/10.4000/lidil.3331>

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/1714/1572/5507/Pages_de_203_THACED_INT_Baudouin.pdf

Sensevy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225. Site Open Access PEDOCS. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW_2006_H2_S205_Sensevy_D_A.pdf

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans Y. Reuter (dir), *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.

Schubauer, M.-L. (2009). Les outils de la comparaison en éducation. *Raisons, Comparaisons, Educations*, 5, 15-30. Archive ouverte Unige. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44560/ATTACHMENT01>

Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). De Boeck. https://www.unige.ch/fapse/gredic/files/5614/1924/3543/Schubauer-Leoni_et_Leutenegger_-_2002_-_Expliquer_et_comprendre_dans_une_approche_clinique.pdf

Talon-Hugon, C. (2004). L'émotion poétique. *Noesis*, 7. <http://journals.openedition.org/noesis/30>

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

Therme, P. (2002). *L'élève et l'adolescent : perspectives psychologiques*. Site INRP. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/eps/therme.pdf>

Tiberghien, G. (1988). Qu'est-ce que le cognitif ? *Hermès, La Revue*, 3(3), 179-187. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1988-3-page-179.htm>

Todorov, T. (1971/1978). *Poétique de la prose*. Seuil.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences*. Ed. Fabert.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Education et didactique*, 6(1), 127-136. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1348>

Venturini, P. et Amade-Escot, C. (2010). Analyse didactique au niveau micro d'un corpus vidéo portant sur la démarche d'investigation en physique, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) (Université de Genève; 2010)*. https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-v/analyse-croisee-d2019un-meme-corpus-video-et-des-documents-associes-appartenant-a-une-base-de-videos-de-situations-d2019enseignement-apprentissage-visa-conditions-de-possibilite-limites-objets-frontiere/Analyse%20didactique2.pdf/at_download/file

Venturini, P. et Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 180, 95-120. <https://doi.org/10.4000/rfp.3810>

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Ministère de l'Éducation nationale (France) : DGESCO-IGEN. Site Eduscol. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf/@download/file/Intervention%20Anne%20Vibert%20lecture%20vf%2011-13.pdf

Vibert, A. (2011). Faire place au lecteur dans la classe, ou comment faire (re)naître le plaisir de lire. *Lire au collège*, 88.

Vienneau, R. (2011). Quelques principes à la base de la conception actuelle de l'apprentissage scolaire. Dans *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (p. 10-12). Gaëtan Morin. Site de l'Université de Montréal. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Direction%20d'Écoles%20en%20milieux%20défavorisés%2C%20Haïti%2C%20hiver%202018/cours%2005/Vienneau%2C%202011.pdf>

Vigeant, L. (1993). Les mots de la tragédie. *Jeu*, 68, 94-102. <https://www.erudit.org/fr/revues/jeu/1993-n68-jeu1071473/29271ac.pdf>

Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions* (N. Zavaloff et C. Saunier, trad.). L'Harmattan.

Wirthner, M. et Garcia-Debanc, C. (2010). A la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 42, 5-23. <https://doi.org/10.4000/reperes.243>

Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.) (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (L. Chaiguerova et F. Sève, trad.). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou. Archive ouverte Unige. Récupéré le 1^{er} juillet 2021 : http://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf

Sixième partie : annexes

Annexe 1 : guides d'entretiens

Annexe 1.1 : guides d'entretiens anté et post séances

1.1.1 : guide d'entretien anté séance

Informations générales

I Les renseignements concernant le lycée, les élèves

- 1) Les filières du lycée, son implantation sur le territoire
- 2) Le nombre d'élèves, les origines géographiques, sociales
- 3) La classe : nombre d'élèves, rapport filles-garçons, origines socio-professionnelles

II Les renseignements concernant l'identité professionnelle

Questions d'ordre socio-biographique : années d'ancienneté, formation initiale et continue, milieu social d'origine, expérience professionnelle...)

II Les questions ayant trait au champ d'activité

- 1) La place de l'étude des textes dans votre enseignement
- 2) Quelle forme prend l'étude de textes, pourquoi ce choix ? A quel savoir de référence le rattachez-vous ?
Explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique, lecture littéraire ? –
- 3) Quel sens est donné à cette activité ?
- 4) Le texte de théâtre : les spécificités de son enseignement par rapport aux autres textes littéraires
- 5) Comment choisissez-vous les textes ?
- 6) La place de l'élève dans cette activité

III L'agencement des connaissances

- 1) Comment enseignez-vous la lecture des textes de théâtre ? A partir de quels modèles.
- 2) Quelle est la part des contraintes institutionnelles et votre liberté pédagogique
- 3) Sur quels aspects particuliers du texte mettez-vous l'accent ? Comment le faites-vous ?
- 4) Lorsque vous réfléchissez aux activités à proposer aux élèves quelles sont les compétences lectorales que vous souhaiteriez voir développées chez vos élèves ?
- 5) Votre enseignement de la lecture laisse-t-il une place aux activités de lecture individuelles, si oui lesquelles ? Aux activités de lecture collectives, si oui lesquelles ?

IV Les questions concernant la place ou le rôle des émotions dans l'étude des textes

- 1) Les textes choisis pour cette séquence vous ont-ils procuré des émotions ? Lesquels et lesquelles ? Qu'est-ce qui les a induites ?
- 2) Pensez-vous laisser une place aux émotions des élèves dans leurs lectures ? Comment ? Pour en faire quoi ?
- 3) Reliez-vous émotion et savoir ? Si oui comment ?

Informations sur les séances observées

V Organisation de la séance

- 1) Comment avez-vous organisé la séquence et plus particulièrement cette séance ? (sa place dans la séquence ...)
- 2) Quel(s), objectif(s), capacité(s) sont attendus à la fin de la séquence ? De la séance ?
- 3) Comment s'opèrent le choix des supports ?
- 4) Quel(s) type(s) d'activités conduites ? (lecture, écriture, autre ?) En individuel ou en groupes ?
- 5) Quelle(s) organisation(s) de classe (classe en U, en îlots, plus traditionnelle) ?
- 6) Pensez-vous laisser une place aux émotions des élèves dans leur lecture
- 7) Quelle(s) trace(s) écrite(s) ? Quand ? Faite(s) par qui ?
- 8) Place et forme(s) de l'évaluation ?

1.1.2 : guide d'entretien post séance

I La place ou le rôle des émotions durant la séance

- 1) Les réactions émotionnelles durant la séance
- 2) Lesquelles ? A quel moment ? Pourquoi ? Ont-elles été utilisées à des fins didactiques ? Comment ? Pour quel savoir et quelle place ont-elles prise dans la transposition ?

II Les questions concernant le rapport au savoir : la structure de la séance, l'agencement des connaissances

- 1) Retour réflexif sur la séance : ce qui a fonctionné, les imprévus (leur gestion)
- 2) Les réactions des élèves : ont-elles favorisé l'avancée des savoirs ? Comment ?
- 3) La participation a-t-elle été suffisante

Annexe 1.2 : guide d'entretien élèves

Informations générales

I Les renseignements concernant leur orientation

- 1) Pourquoi ce lycée agricole, cette filière
- 2) L'enseignement dispensé dans ce lycée agricole correspond-t-il à leur attente ? Pourquoi ?

II Renseignements concernant la lecture

- 1) D'une manière générale lisent-ils ? Quoi ?
- 2) Qu'est-ce qui leur plaît ? Leur déplaît dans cette activité ?

III Renseignement concernant l'enseignement du français et de la lecture des textes de théâtre

- 1) Apprécient-ils les études de textes ?
- 2) Est-ce important de lire ? Pourquoi ?
- 2) Quel(s) genre littéraire(s) a leur préférence ? Pourquoi ?
- 3) De quel texte(s), pièce(s) de théâtre se souviennent-ils ? A quoi attribuent-ils ce souvenir ?
- 4) Sont-ils allés au théâtre ? Etaient-ce des expériences agréables ? Désagréables ? Pourquoi ?

V Réactions à la séance

- 1) Quelles émotions à la lecture du texte ?
- 2) Qu'est-ce qui dans le texte les a suscitées ?
- 3) Ont-ils apprécié le texte ? Pourquoi ?
- 4) Ont-ils le sentiment que leur interprétation, leurs remarques sont prises en compte par l'enseignante ?
- 4) Qu'ont-ils retenus du texte ? Qu'est-ce qui selon eux a favorisé cette mémorisation ?
- 5) Qu'est-ce qu'ils ont appris
- 6) Quelles étaient selon eux les intentions pédagogiques de leur enseignante ?

Annexe 2 : documents concernant E 1

Annexe 2.1 : présentation de la séquence telle que remise par l'enseignante

La séance observée est surlignée en bleu

Séquence 6
Term Pro PH-TCV
2018-2019

Incendies, Wajdi Mouawad

Objectifs généraux :

- 1.1. Ecrire pour soi et pour les autres
- 1.2 Echanger à l'oral : s'exprimer, écouter, réagir
- 1.3 Devenir un lecteur actif et critique

Séance d'introduction

Hypothèse de lecture à partir de la couverture (dessin, titre, couleurs, nom de l'auteur, « s » de Incendies...)

Activité des élèves : formuler en quelques lignes, après échanges, en guise d'introduction une hypothèse de lecture de l'oeuvre.

Devoirs : Ne pas lire le livre mais faire des recherches sur l'auteur et sur son pays d'origine.

Séance 1 : Wajdi Mouawad, un auteur aux identités multiples.

Incendies, une tragédie contemporaine ?

Durée : 1h

Objectifs :

Comprendre qui est Wajdi Mouawad et à quel type d'écriture les élèves vont s'exposer

Redéfinir ce qu'est une tragédie.

Documents :

Biographie et entretien avec W. Mouawad

Activités des élèves :

Lire et repérer ce qui leur paraît essentiel dans sa biographie pour comprendre l'oeuvre (étant toujours sur l'hypothèse de lecture).

Imaginer ce qu'*Incendies* va aborder.

Réactiver leur culture littéraire tragique et des grands personnages (Médée, Œdipe, Phèdre, Antigone, Iphigénie)

Restitution des recherches

Notions :

Tragédie, vocabulaire théâtral connu, biographie et autobiographie

Séance 2 : Au seuil de la pièce : Le notaire, Hermile Le bel

Durée : 1h30

Objectifs :

Comprendre une scène d'exposition
Appréhender la construction d'un personnage
Analyser les effets de la double énonciation

Activités des élèves :

Quelles sont les informations données par le notaire qui correspondent à ce que l'on attend d'une scène d'exposition ?

Analyser les principales caractéristiques du personnage Lebel (fonction, langage...) ?

Quels sont les registres présents dans la scène ?

En une phrase, affiner l'hypothèse de lecture.

Notions :

Scène d'exposition/ Prologue, double énonciation, rythme ternaire, mélanger les registres, les niveaux de langues.

Devoir :

Lire la scène 3. Faire le portrait des jumeaux.

Séance 3 : Les amants maudits ou l'histoire tragique de Nawal et Wahab

Durée : 1h 30

Objectifs :

Analyser le registre et la situation dramatique de l'extrait

Analyser les enjeux de la prise de parole

Analyser l'expression du dilemme

Formuler des hypothèses de lecture

Documents :

Scènes 4 à 9

Extrait de *Roméo et Juliette*, Shakespeare

Activités des élèves :

Que se passe-t-il ? A quel moment se passe la scène ?

Quel est le registre dominant ?

A qui vous font penser ces deux personnages ?

Analyse d'un aveu difficile à faire

Généalogie des personnages

Lecture expressive après un temps de préparation

Notions : registre lyrique, tragique, épiphore, marque énonciation, expression du dilemme, didascalies, métaphore, les points de suspensions.

Séance 4 : Nawal cherche son fils : Le théâtre entre la résistance du verbe et l'universalité.

« **Durée :** 1h30

Objectifs :

Comprendre l'enjeu de l'écriture théâtrale

Percevoir l'universalité dans la situation choisie

Comprendre la force des mots et le mot pour le dire

Documents :

Scène 12 à 17

Activités élèves :

Quel est l'intérêt de la mise en abîme ?

Qu'est-ce qu'un parallélisme ? Pourquoi ce procédé est-il récurrent ?

Écriture : Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?

Débat. Retenir une hypothèse que l'on confrontera aux différentes lectures

Pourquoi Mouawad ne cite jamais le conflit ?

Écriture : Imaginer ce qu'est devenu le fils. Écriture d'un monologue. Il s'adressera à sa mère.

(Hypothèses de lecture à conserver)

Notions :

Mise en abîme théâtrale, allitération, métaphore, parallélisme, universalité

Devoir : Terminer le monologue (relevé, noté) et lire scène 17 à 21 »

Séance 5 : Dire l'indicible : à la croisée des chemins entre guerre et violence

Durée : 1h

Objectifs :

Analyser modalité et fonction du récit

Analyser la séquence du film.

Le pathétique

L'hypotypose

Documents :

Scène 19

Extrait du film de Villenave

Activités élèves :

Visionnage de l'extrait : description du ressenti

Lecture de l'extrait : description du ressenti

Confrontation : Y a-t-il une différence entre les deux descriptions d'une même scène ?

D'où surgit l'horreur dans le récit de Mouawad ?

Écriture : Écrire un article de presse sur cet événement. Tenter d'être le plus objectif possible.

Notions : hypotypose, type de parole, discours, tirade, gradation, question rhétorique, présent de vérité

Séance 6 : « Incendie de Nawal » : le viol comme arme de guerre. Le féminisme dans *Incendies*

Durée : 1h30

Objectifs :

Analyser une scène théâtrale

Débattre sur un sujet d'actualité

Poursuivre le travail sur l'idée d'universalité dans l'écriture théâtrale

Revoir la forme épistolaire

Documents :

Scène 29 et 30

Groupement d'articles de presse sur le thème du viol en temps de guerre

Figure tragique : Antigone

Activités élèves :

Analyse de la scène

Analyse de documents

Réactions

Écriture : Écrire une lettre à Abou Tarek. (relevé)

Notions : La forme épistolaire

Séance 7 : L'entrée en scène de Nihad : Mettre en scène le monstrueux et la référence aux mythes

Durée : 1h30

Objectifs :

Analyser la fonction des didascalies

Analyser comment le dialogue est détourné

Analyser le personnage de Nihad

Se laisser porter par l'écriture de Mouawad qui est clairement faite pour être jouée.

Lecture de l'extrait au rythme de Supertramp puis Police

Documents :

Scène 31 à 34

The logical song, Supertramp

Roxane, Police

Oedipe roi, Sophocle

La machine infernale, Cocteau

Activités des élèves :

Exercices sur les didascalies

Travail sur les impressions de lecture : avec ou sans musique. Que penser de ce personnage ?

Écriture : Faire le portrait du personnage de Nihad.

Me questionner sur les mythes pour chercher de quelle tradition littéraire, culturelle peut bien venir ce personnage. Être curieux, actif ou simplement écouter. Dernière étape avant de comprendre !!!! Moment de pause.

Dès que c'est compris (cette séance ou la suivante) : Réactions ! Relire les hypothèses de départ et écrire son impression.

Notions :

Didascalies, répétition, dialogue, paradoxe, tragédie, catharsis, mimésis

Séance 8 : Quand la vérité éclate : que reste-t-il à dire ?

Durée : 1h30

Objectifs :

Analyser un épilogue au théâtre

Analyser l'énonciation

L'utilisation de l'épistolaire

La poésie de l'écriture de Nawal

Documents :

Scène 35-36- et 37

Extrait de trois mises en scènes différentes de la pièce.

Activités des élèves :

Exprimer son ressenti

Les lettres ont-elles les mêmes fonctions ?

Analyser les lettre-poèmes.

Réflexion philosophique collective sur l'œuvre, son sujet, ses sujets, ce qui pose problème, ce qui dérange, la portée de l'œuvre.....

Ecrire une conclusion collective sur l'analyse de l'œuvre intégrale.

Notions :

L'épistolaire, langage poétique

Séance 9 : Evaluation de fin de séquence

Durée : 1h

Objectifs :

Rédiger un discours

Employer différents types d'arguments

Employer des procédés rhétoriques

Organiser son discours

Restituer des connaissances techniques, théâtrales, textuelles, littéraires...

S'exprimer correctement

Consigne :

Vous venez d'analyser *Incendies* de Wajdi Mouawad en classe. Vous aviez détesté l'idée d'avoir une œuvre intégrale à lire. Pourtant, cette tragédie contemporaine vous a interpellée et même « un peu » secouée. « J'ai jamais lu un livre comme ça ! ». « C'était drôle de prendre l'accent québécois » pour lire certaines répliques. « Ils parlent comme nous les jumeaux ! ». C'est « horrible » ce qu'il peut se passer en temps de guerre ! « Elle est tellement courageuse Nawal ! » « Mais nooooooon, il a pas pu faire ça ? ». Bref, vous sortez du cours de français pour aller en sport après un grand débat sur l'intérêt de l'écriture théâtrale, l'universalité d'un texte et cetera et cetera. Madame Gérard vous presse pour vous changer et venir sur le terrain en vous disant que ce ne sont pas ces grandes théories qui feront de vous des hommes. Vous décidez alors de la convaincre de l'intérêt d'écrire des pièces de théâtre et d'en lire. Vous serez éloquent, convaincant, persuasif (s'il le faut). Le texte de Wajdi Mouawad, vous servira d'exemples. Prenez votre temps, donnez du rythme à votre texte, soyez précis, pertinent, organisé et structuré !

Bon courage !

Grille d'éval à joindre.

Annexe 2.2 : transcription de la séance de E1

00 Enseignante (*poursuivant avec un élève une discussion commencée en aparté*) Donc le souhait, c'était eux ?

Elève : Oui.

Moi : Bonjour, je vous remercie d'avoir accepté ma présence parmi vous. Et en fait, je suis là parce que je travaille, je fais un petit travail de recherche sur l'enseignement des textes de théâtre. Et je cherchais des classes, des collègues qui accepteraient de m'accueillir dans leurs classes et donc les élèves seraient également d'accord pour m'accepter dans les classes parce qu'en fait mon travail de recherche fait des hypothèses sur comment est-ce qu'on pourrait s'y prendre pour que l'enseignement des textes littéraires soit intéressant pour les élèves. Ça peut vous sembler drôle mais moi, c'est quelque chose qui me passionne et j'aimerais trouver des réponses. Et votre enseignante, madame E1, a bien voulu accepter que je vienne une heure parmi vous.

1-1 min 40 //JE 1.1 : Enseignante : Un petit quiproquo, on va dire, entre ce que je vous avais demandé à lire et ce que vous avez lu effectivement. C'est ce qu'on appelle un quiproquo théâtre parce que visiblement, on ne s'est pas compris. Bref. Du coup, est-ce que vous vous souvenez la semaine dernière où on en était de nos hypothèses ? [...] Qui on cherche ?

2-Elève : 2 min 02 Le fils et le père.

3-L'enseignante rédige au tableau ce que dit l'élève. On cherche le fils et le père. Cyprien, très bien. Quel indice on a eu la semaine dernière ? On sait que Nawal a eu une aventure, Mattéo avec ?

4-Mattéo : Je n'étais pas là.

5-Enseignante : Tu n'étais pas là et tu ne l'as pas lu ? L'enseignante écrit au tableau les informations données par les élèves Donc on sait que Nawal. a eu une aventure avec qui ? Allez.

6-Elève : Wahab

7-Enseignante : (*L'enseignante écrit au tableau*) Et Wahab qu'est-ce qui lui est arrivé ?

8-Il est parti. [...] (*L'enseignante rédige au tableau la généalogie de la famille*)

Il est parti. Donc on sait que de eux deux est né un fils mais on ne sait pas qui. On sait que Nawal a Jeanne et Simon. Qui est la mère de Nawal ?

9-Elève : Jihanne.

10-//JE 1.2 -2 min 59 s Enseignante : Et quelle autre femme est importante dans cette généalogie ?

11-Elève : La grand-mère.

12-Enseignante : La grand-mère. Nazira. L'enseignante continue à écrire au tableau les informations données par les élèves

13-Elève : Elle est morte.

14-Enseignante : Alors c'est vrai que Nazira est morte mais qu'est-ce que Nazira a demandé à Nawal ?

15-Elève : De l'enterrer face contre terre. Et quand elle aura tenu ses promesses, d'écrire Nazira sur son... (*une élève a une réaction de surprise quand elle entend les propos de sa camarade qui s'est trompée, s'ensuit une explication en aparté*)

- 16-Enseignante à une autre élève : Pourquoi tu réagis comme ça, face contre terre ?
- 17-L'élève interpellée : Je ne sais pas. *(rires de la classe)*
- 18-Enseignante : Qui demande d'être allongé face contre terre ?
- 19-Elève : Nawal.
- 20-Enseignante : C'est Nawal. Nazira, non. Elle, elle est face au ciel. //JE 1.3 3 min 50 s Par contre, elle demande à Nawal de quitter le village pour faire quoi ?
- 21-Elève : Pour s'instruire.
- 22-Enseignante : Pour s'instruire, pour apprendre. *(L'enseignante note au tableau ce qu'elle dit)* Apprendre à lire, à compter, à écrire. Et quand elle saura écrire, elle reviendra pour faire quoi ?
- 23-Elève : Ecrire sur la tombe.
- 24-Enseignante : Ecrire sur la tombe de sa grand-mère. D'accord-On en était là. Du coup, vous avez au moins lu la scène 10 et la scène 11.
- 25-Elèves : Oui.
- 26-12-4 min 29 //JE 2.1 Enseignante : Enterrement de Nawal et silence. Alors qu'est-ce qui se passe ? Il y a un nouveau personnage. Quel est ce personnage ?
- 27-Elève : Antoine.
- 28- enseignante : Antoine. Antoine, il s'appelle comment ? Cherchez son nom.
- 29-Elève : Antoine Ducharme
- 30-Enseignante : Antoine Ducharme. Antoine Ducharme. Très élégant. Ça lui donne du charme. 00 :04 :47 d'avoir un autre destin. En tous cas, Antoine Ducharme. Qui est Antoine Ducharme ?
- 31-Elève : C'est un ancien infirmier.
- 32-Enseignante : C'est un ancien infirmier. Il est infirmier de qui ?
- 33-Elève : De Nawal.
- 34-Enseignante : De Nawal. Qu'est-ce qu'il donne à Jeanne ?
- 35-Elève : Des enregistrements qu'il a faits pendant cinq ans. Quand il sortait de la chambre...
- 36-Enseignante : Quand il sortait de la chambre du coup, il mettait effectivement un enregistreur et il enregistrait tout ce que disait Nawal. Est-ce qu'il sait ce que dit Nawal ? Non, il n'a pas écouté. Est-ce qu'on sait ce que dit Nawal ?
- 37-Elève : Toujours pas.
- 38-Enseignante : toujours pas. D'accord. Alors moi il y a quelque chose qui m'intéresse pour la séance d'aujourd'hui. // JE 2.2 5 min 37 s Où se passe la scène 11 ?
- 39- Elève : Dans un théâtre. *(L'élève a une moue d'étonnement)*
- 40-Enseignante : Dans un théâtre. Ça, c'est bizarre. Pourquoi, tu trouves ça bizarre Marion ?
- 41-Marion : Je comprends pas pourquoi Antoine, il est dans un théâtre *(tout en disant cela, elle cherche dans son livre quelque chose)*.
- 42-Autre élève : Il a arrêté de travailler.
- 43-Enseignante : Alors c'est vrai que l'explication qu'il donne, c'est un nouveau travail pour lui. Il ne travaille plus à l'hôpital. Il travaille dans un théâtre. //JE 2.3 8 min 31 s Et qu'est-ce que ça nous fait, nous, de voir que finalement on se retrouve sur une scène de théâtre ? *(Marion arrête de chercher dans son livre, elle observe – et visiblement écoute-l'enseignante)*.
- 44-Elève : On est dans une pièce de théâtre, dans un théâtre.

- 45-Enseignante : Dans une pièce de théâtre, dans un théâtre. Comment ça s'appelle, ça ? (*Marion suit du regard E1*) (...) Vous savez plus ? Une mise en abyme théâtrale. *Marion sourit, l'enseignante écrit cette expression au tableau, seule Marion note, à cet instant le nom du procédé sur sa feuille de cours*). Mise en abyme théâtrale. Qu'est-ce que ça provoque comme effet ? Essayez d'exploiter ça. Qu'est-ce que ça provoque comme effet de voir qu'il y a du théâtre dans le théâtre ? Pourquoi est-ce qu'un auteur...
- 46-Jonathan: On se sent tout de suite dans la vie réelle.
- 47-Enseignante : On se sent tout de suite dans la vie réelle.
- 48-Jonathan : Oui.
- 49-Enseignante : Explique-moi ce que tu veux dire.
- 50-Jonathan : Comment dire...On est à notre époque. Enfin. Le théâtre fait partie de la culture.
- 51-Enseignante : Oui.
- 52-Jonathan : Je ne sais pas comment expliquer.
- 53-Enseignante : Vas-y. Si, c'est intéressant.
- 54-Jonathan : Mais...(*l'élève reste concentré, cherche ses mots*). En gros, il veut montrer que ce n'est pas quelque chose qui est à part. Ce qui fait que c'est dans le quotidien aussi.
- 55-Enseignante : Que le théâtre, c'est le quotidien des personnages (*Jonathan acquiesce de la tête*) comme c'est le quotidien finalement de qui ?
- 56-Jonathan : De ceux qui y travaillent.
- 57-Enseignante : De ceux qui y travaillent et comme ceux aussi du lecteur, du spectateur. On retient ça. (*L'enseignante écrit au tableau et dit à haute voix ce qu'elle écrit*). Quotidien du lecteur, du spectateur. OK. Quoi d'autre ? Pourquoi est-ce que, d'après vous, Wadji Mouawad choisit encore ce lieu-là ? Il est quoi Wadji Mouawad ? Qu'est-ce qu'il fait ?
- 58-Elève : Il écrit.
- 59-Enseignante : Il écrit des pièces de théâtre. Et donc s'il écrit des pièces de théâtre et que son théâtre se joue dans du théâtre, qu'est-ce que ça fait ? [...] Vous ne trouvez pas que ça peut valoriser un tout petit peu, le théâtre ? Ça donne au théâtre une dimension qui est quand même assez importante. Et cette mise en abyme, elle est souvent utilisée. // [JE 2.4 10 min 58 s](#) Alors je vais revenir sur juste l'étymologie de théâtre. (*L'enseignante écrit au tableau ce qu'elle dit. Les élèves prennent en notes ce qui est écrit au tableau*) C'est theatron. Theatron, ça veut dire en même temps contempler mais c'est le lieu où l'on regarde. (*L'enseignante continue à écrire au tableau ce qu'elle dit*). Le lieu où l'on voit. [...] Le lieu où on voit quoi pour le moment ? Dans cette pièce de théâtre, qu'est-ce qui se passe ?
- 60-Elève : Antoine parle à Jeanne.
- 61-Enseignante : Alors Antoine parle à Jeanne. Mais qu'est-ce qu'ils vont échanger ?
- 62-Elève : Des cassettes.
- 63-Enseignante : Des cassettes. Est-ce qu'elle va voir quelque chose, Jeanne ?
- 64-Elève : Non.
- 65-Enseignante : Elle va entendre quelque chose. Alors ce qui est intéressant là, c'est que vous vous souvenez dans la scène de Nawal et Wahad ?
- 66-Elève : inaudible
- 67-Enseignante : Oui et qu'est-ce qu'il se passait ? Elle devait lui avouer quelque chose, qu'elle pouvait dire ou qu'elle ne pouvait pas dire ?
- 68-Elève : Qu'elle ne pouvait pas dire.

69-Enseignante : Qu'elle ne pouvait pas dire. On a l'impression qu'il y a cette tension en permanence entre voir, entendre, comprendre, dire, ne pas dire. D'accord ? Et du coup Wadji Mouawad, il nous noie un peu dans tout ça. Wadji Mouawad dit que pour lui, le théâtre c'est une porte ouverte sur le monde. D'accord ? On va le noter. (*L'enseignante écrit au tableau, les élèves prennent des notes*). Alors précisément il dit, c'est une ouverture sur le monde où il est possible de tout dire en liberté. D'accord ? –Alors on va essayer de voir ce que peut apporter le théâtre, ce qu'est le théâtre dans l'écriture de Wadji Mouawad.

10 min 53 s On va prendre la scène 12. Le nom sur la pierre. Alors si vous lisez la didascalie là, effectivement Nawal a 19 ans. On l'avait quitté, elle avait ?

70-Elève : Elle avait 14 ans.

71-Enseignante : 16 ans. Elle avait 16 ans. Elle a eu son fils à 14 ans mais elle avait 16 ans. On l'a quittée, elle avait 16 ans. Là, elle a 19 ans. Ils se sont passés trois ans où elle est censée faire quoi ?

72-Elève : Apprendre.

73-Enseignante : Apprendre. Donc là on voit que quand elle revient, elle fait quoi Cyprien ?

74-Cyprien : Hein ?

75-Enseignante : Dans la didascalie initiale tu devrais le voir ce qu'elle fait

76-Elève : Elle va voir la tombe de sa grand-mère.

77-Autre élève : Elle grave le nom.

78-Enseignante : Elle grave le nom. Donc ça veut dire quoi ?

79-Elève : Elle a réussi à lire.

80-Enseignante : Qu'elle a réussi. Elle a appris à lire et à écrire.

81 //JE 3.2 11 min 47 s *L'enseignante lit la scène 12 de la pièce de théâtre :*

Nawal

Noûn, Aleph, zaïn, yé, rra ! Nazira. Ton nom éclaire ta tombe. Je suis entrée dans le village en passant par la route du bas. Ma mère était là, au milieu du chemin. Elle m'attendait, je crois. Elle devait se douter. À cause de la date. On s'est regardées comme deux étrangères. L'un après l'autre, les villageois sont arrivés. J'ai dit : « Je suis revenue pour graver le nom de ma grand-mère sur sa tombe. » Ils ont ri : « Tu sais écrire, maintenant ? » J'ai dit oui. Ils ont ri. Un homme m'a craché dessus. Il a dit : « Tu sais écrire mais tu ne sais pas te défendre. » J'ai pris le livre que j'avais dans la poche. J'ai frappé si fort que la couverture s'est pliée, il est tombé assommé. J'ai continué ma route. Ma mère m'a regardée jusqu'à ce que j'arrive à la fontaine et que je tourne pour monter jusqu'au cimetière et venir sur ta tombe. Ton nom est gravé, je m'en vais. Je vais retrouver mon fils. J'ai rempli ma promesse envers toi, je remplirai ma promesse envers lui, tenue au jour de sa naissance. Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours. Merci, grand-mère.

(Silence des élèves)

// JE 3.3 12 min 54 s Enseignante : On appelle comment cette prise de parole assez longue ? Cette réplique ?

- 81-Jonathan : Tirade.
- 82-Enseignante : Une tirade. Quel est l'intérêt de la tirade ici ? Vous avez vu, c'est une scène, une tirade, une prise de parole.
- 83-Elève : D'expliquer.
- 84-Enseignante : D'expliquer.
- 85-Elève : De prendre conscience.
- 86-Enseignante : Dénoncer quoi ? Dénoncer quelque chose, dénoncer quoi ? Tu ne sais pas trop ?
- 87-Elève : Non.
- 88-// JE 3.4 13 min 30 s Enseignante : Ecoutez ça. Ton nom éclaire ta tombe. Qu'est-ce qu'on entend ? Ton nom éclaire ta tombe.
- 89-Jonathan : Il y a une énonciation enfin une situation d'énonciation.
- 90-Enseignante : Alors laquelle ?
- 91-Jonathan : Le toi
- 92-Enseignante : Toi, ce tu qui revient effectivement souvent. Et qu'est-ce que vous entendez, ton nom éclaire ta tombe ?
- 93-Elève : le on
- 94-Elève : le t
- 95-Enseignante : Le on, le t. Le t, ce serait quoi une répétition de son comme ça ? On appelle ça une ?
- 96-Elève : allitération
- 97-Enseignante : Allitération. Et ce t, ce son vous le trouvez comment ?
- 98-Elève : Fort.
- 99-Enseignante : Il est fort, il est sec. C'est vrai.
- 100-Elève : Direct.
- 101-Enseignante : Hein ?
- 102-Jonathan : Direct.
- 103-Enseignante : Il est direct. Il est franc. Qu'est-ce que ça nous donne à voir de la personnalité de Nawal ?
- 104-Elève : qu'elle est sèche
- 105-Enseignante : Qu'elle est sèche. Tu dis (*s'adressant à une élève*) ?
- 106-Elève : Claire
- 107-Enseignante : Claire dans ses mots. Peut-être que ça nous amène à voir une certaine maturité. Oui, vous aviez raison. Alors on, c'est quoi comme répétition ?
- 108-Elève : C'est une assonance.
- 109-Enseignante : Assonance. Ce on par contre, est-ce qu'il est aussi sec ?
- 110-Elève : Non. Il est plus doux.
- 111- Enseignante : Il est plus doux, plus rond. Donc si elle a mûri, qu'est-ce qu'on peut percevoir si on fait de la psychologie comme ça un tout petit peu, de son caractère ? Non mais c'est vrai, essayez de construire le personnage.
- 112-Jonathan : C'est plus une enfant.
- 113-Enseignante : C'est plus une enfant. D'accord, c'est super intéressant. Eclaire ta tombe, ton nom éclaire ta tombe. Là, il y a une figure de style ou pas ?
- 114-Elève : Oui.
- 115-Enseignante : Ce serait quoi ? C'est intéressant, éclaire ta tombe. C'est vrai qu'il peut y avoir une opposition comme ça.

- 116-Elève : une tombe La mort, c'est plutôt le noir.
- 117-Enseignante : C'est vrai que la mort, ce serait plutôt le noir. Et là, c'est éclairé ta tombe donc pourquoi pas. C'est une image aussi, on est d'accord. C'est quelqu'un qui...
- 118-Jonathan : Qui a du respect.
- 119-Enseignante : Qui a du respect et puis aussi qui *inaudible*. On a une nouvelle Nawal qui s'exprime. Qui s'exprime de manière assez poétique en plus. // JE 3.5 15 min 40 s Ensuite, (*s'adressant à Jonathan*) tu parlais de l'énonciation. Où encore dans cette tirade, l'énonciation est forte ?
- 120-Jonathan : Ils ont ri.
- 121-Enseignante : Ils ont ri, c'est vrai. Et ce ils, il s'oppose à quoi ?
- 122-Jonathan : Á je.
- 123-Enseignante : Á je ? J'ai dit oui. J'ai pris. J'ai frappé. Donc on voit là qu'il y a vraiment une opposition très forte entre cet ensemble de personnes, qui représente les villageois, et Nawal qui est différente. // JE 3.6 16 min 12 s JE 3.6 16 min 12 s Le livre. (*S'adressant à un élève qui fait autre chose : il dessine*) Théo. (*L'enseignante lit une phrase du texte*) « J'ai frappé si fort que la couverture s'est pliée ». Il est tombé assommé. Elle utilise un livre pour pouvoir se défendre. (*Se rapprochant et adressant à Théo*) Qu'est-ce que symbolise pour toi ? Elle aurait pu le gifler ou ne rien faire, ou prendre un bout de bois. Pourquoi le livre ? [...] (*Un élève lève la main, E1 le voit mais reste concentrée sur Théo*)
- 124-Théo : Parce qu'elle avait ça dans sa poche.
- 125-Enseignante : Peut-être aussi. Qu'est-ce que ça représente ? Qu'est-ce qu'il y a dans le livre ?
- 126-Théo : Le savoir.
- 127-Enseignante : Le savoir, la connaissance
- 128-Deux élèves en même temps (Marine et son voisin) : Ce qu'elle a appris, ce qu'elle a su apprendre
- 129-Enseignante : La connaissance.
- 130-Elève : Montrer qu'elle n'est pas inculte. Qu'elle a su apprendre toute seule.
- 131-Marine : Elle le frappe avec ce qu'elle a appris.
- 132-Enseignante : Qu'elle a su apprendre. Elle le frappe Marine, avec ?
- 133-Marine : Avec ce qu'elle a appris.
- 134-Enseignante : Avec ce qu'elle a appris.
- 135-Marine : inaudible
- 136-Enseignante allant vers Marine : C'est ?
- 137-Elève : Je ne sais pas comment l'expliquer.
- 138-Enseignante : Mais si, j'ai entendu un mot par contre. Je n'ai pas entendu arme. Non ?
- 139-Marine : non
- 140-Enseignante : Je me suis trompée. Mais du coup, c'est le savoir d'un seul coup qui va frapper quoi ?
- 141-Jonathan : L'ignorance.
- 142-Enseignante : L'ignorance. OK ? Et elle doit, on le sait, rompre avec ce fil. Vous vous souvenez, elle parle de ce fil. Donc on est sur cette idée-là qu'en fait Nawal a changé. Elle revient au village et elle a appris.// JE 3.717 min.37s Il y a une autre figure de style, avant qu'on se remette à lire, qui me paraît très intéressante. [...] (*E 1 lit une phrase du texte*). « *J'ai rempli ma promesse envers toi. Je remplirai ma promesse envers lui* ». Ce procédé rhétorique, est-ce que vous vous souvenez ce que c'est ? [...] (*On voit à la vidéo Jonathan*)

lever les yeux au plafond comme pour se remémorer le nom de ce procédé) « *J'ai rempli ma promesse envers toi. Je remplirai ma promesse envers lui* ». Comment se construit cette phrase ? [...] (*Jonathan se tient la tête, il cherche ce nom qui visiblement lui échappe*)

143-Jonathan (*se retourne vers un camarade et fait le mime du procédé dont il cherche le nom avec un geste de va et vient et il lui demande*) c'est quoi comme construction ? (*Son camarade le regarde mais n'a pas la réponse*).

144-Enseignante : (*regarde les élèves qui cherchent et sourit*) Alors comment ça se construit justement ?

145-Jonathan : Pareil.

146-Elève : une anaphore ?

147-Enseignante : non. Une anaphore qu'est-ce que c'est ?

148-Elève : C'est les 2, quand on reprend les 2 premières lettres

149-Enseignante : la répétition d'un même mot en début de phrase

150-Elève : oui voilà

151-Enseignante : La répétition. Là, c'est un para ?

152-Jonathan et d'autres élèves : Llélisme. (*rires de quelques élèves qui disent oui en même temps*)

153-Enseignante : (*en riant*) llélisme très bien. On a déjà vu un parallélisme dans ce texte-là. Et là le parallèle, c'est entre quoi et quoi ? Pourquoi il y a un parallélisme ?

154-Jonathan : Parce qu'il y a l'aïeule et le descendant.

155-Enseignante : L'aïeule, le descendant. « *J'ai rempli ma promesse envers toi, je remplirai ma promesse envers lui* ». (Phrase du texte) D'accord ? On va noter ce parallélisme parce que finalement, ça fait plusieurs fois qu'on le voit. Et pourquoi est-ce qu'il y a toujours un parallélisme ? [...] (*L'enseignante note le mot au tableau et l'encadre les élèves le notent sur leur feuille de cours.*) Parallélisme. [...] Pourquoi un parallélisme ? (*E1 note au tableau pourquoi à côté de parallélisme*). Pourquoi est-ce qu'il y a toujours, est-ce qu'il y a toujours des générations qui sont mises en situation ? Vous vous souvenez dans la construction, dans l'architecture de la pièce, le squelette de la pièce et qu'est-ce qui se passe. Là, on est dans le ? [...] On est à quel moment ?

156-Elève : passé

157-Enseignante : Dans le passé. Et puis des fois, on est dans le ?

158-Elève : Futur.

159-Autre élève : Présent.

160-Enseignante : Présent, d'accord ? Donc ça aussi, c'est un parallélisme en fait. On est toujours dans ce parallélisme.

J 4 19 m 50 // JE 4.1: Bref, on poursuit. Est-ce que quelqu'un a envie d'être Nawal ?

161-Sophie : Moi, je veux bien.

162-Enseignante : Sophie. Donc scène 13. On y va ? Enseignante (*se retournant vers le tableau*). Avant que j'efface parce que je vais finir par effacer. (*Elle corrige le mot abyme, elle met un y à la place du i, elle souligne le y*). Vous vous en souviendrez hein, c'est un y ? Bon on y va. (*Quelques élèves corrigent sur leur cours*).

163-Scène 13 lecture par Sophie et l'enseignante

20 min 17 **Sawda** : *Je t'ai vue ! De loin, je t'ai observée quand tu as gravé le nom de ta grand-mère sur sa pierre. Puis tu t'es levée d'un coup et tu t'es enfuie en courant. Pourquoi ?*

Nawal : *Et toi, pourquoi tu m'as suivie ?*

Sawda : Je voulais te voir écrire. Voir si ça existait vraiment. Ici, la rumeur est partie très vite ce matin. Après trois ans, tu revenais. Dans le camp, on disait : « Nawal est revenue, elle sait écrire, elle sait lire. » Tout le monde riait. J'ai couru pour t'attendre à l'entrée du village mais tu étais déjà là. Je t'ai vue frapper l'homme avec le livre, et j'ai regardé le livre trembler au bout de ta main et j'ai pensé à tous les mots, à toutes les lettres, chauffés à blanc par la colère qui habitait ton visage. Tu es partie, je t'ai suivie.

Nawal : Qu'est-ce que tu veux ?

Sawda : Apprends-moi à lire, à écrire.

Nawal : Je ne sais pas.

Sawda : Si, tu sais ! Ne mens pas ! Je t'ai vue.

Nawal : Je m'en vais. Je quitte le village. Alors je ne peux pas t'apprendre.

Sawda : Je te suivrai. Je sais où tu vas.

Nawal : Comment le saurais-tu ?

Sawda : Je connaissais Wahab. On est du même camp. On venait du même village. C'est un réfugié du Sud, comme moi. La nuit où on l'a emmené, il hurlait ton nom.

Nawal : Tu veux retrouver Wahab ?

Sawda : Ne te moque pas de moi. Je sais où tu vas, je te dis. Ce n'est pas Wahab que tu veux retrouver. C'est ton enfant. Ton fils. Tu vois, je ne me trompe pas. Emmène-moi avec toi et apprends-moi à lire. En échange, je t'aiderai. Je sais voyager et à deux on sera plus fortes. Deux femmes côte à côte. Emporte-moi. Si tu es triste, je chanterai, si tu es faible, je t'aiderai, je te porterai. Ici, il n'y a rien. Je me lève le matin, on me dit : « Sawda, voici le ciel », mais on ne me dit rien sur le ciel. On me dit : « Voici le vent », mais on ne me dit rien sur le vent. On m'indique le monde et le monde est muet. Et la vie passe et tout est opaque. J'ai vu les lettres que tu as gravées et j'ai pensé : voici un prénom. Comme si la pierre était devenue transparente. Un mot et tout s'éclaire.

Nawal : Et tes parents ?

Sawda : Mes parents ne me disent rien. Ils ne me racontent rien. Je leur demande : « Pourquoi a-t-on quitté le Sud ? » Ils me disent : « Oublie. À quoi bon. N'y pense plus. Il n'y a pas de pays. Pas d'importance. On est en vie et on mange chaque jour. Voilà ce qui compte. » Ils disent : « Ici, la guerre ne nous rattrapera pas. » Je réponds : « Elle nous rattrapera. La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore. » Mes parents ne racontent rien. Je leur dis : « Je me souviens, on a fui au milieu de la nuit, des hommes nous ont chassés de notre maison. Ils l'ont détruite. » Ils me disent : « Oublie. » Je dis : « Pourquoi mon père était à genoux à pleurer devant la maison brûlée ? Qui l'a brûlée ? » On me répond : « Tout cela n'est pas vrai. Tu as rêvé, Sawda, tu as rêvé. » Alors je ne veux plus rester ici. Wahab criait ton nom et c'était comme un miracle au milieu de la nuit. Moi, si on m'enlevait, aucun prénom ne viendrait à ma gorge. Aucun. Comment aimer ici ? Pas d'amour, pas d'amour, et comme on me dit « oublie, Sawda, oublie », alors j'oublierai. J'oublierai le village, les montagnes et le camp et le visage de ma mère et les yeux ravagés de mon père.

Nawal : On n'oublie pas, Sawda, je te jure. On aimerait, mais on n'oublie pas. Viens quand même.

164-// JE 4.2 23 min 25 s Enseignante : Qu'est-ce qui se passe ici, dans cette scène ? [...]

165-Jonathan : Nawal se trouve plus ou moins un compagnon de route.

166-Enseignante : Oui.

167-Jonathan : Qui n'est autre qu'une autre fille du village, en fait.

168-Enseignante : Comment elle s'appelle ?

- 169-Sophie : Saouda.
- 170-Enseignante : Saouda, d'accord-// JE 4.3 23 min 45 s Enseignante : Pourquoi Saouda, *interpellant un élève* Erwan ? Erwan s'est endormi (*effectivement l'élève dort*) Pourquoi Saouda veut suivre Nawal ? [...]
Pourquoi elle veut suivre Nawal Saouda ?
- 171-Elève : Pour apprendre.
(*Une élève demande à un camarade de réveiller Erwan ; le camarade refuse*)
- 172-Enseignante : Pour elle aussi, apprendre. On a quand même des figures féminines qui ont soif de connaissance, d'accord ? Qui veulent découvrir, qui veulent apprendre. C'est important au niveau symbolique. Ces femmes qui veulent apprendre, ces femmes qui veulent découvrir.
- 173-Jonathan : Elles s'éminent elles aussi.
- 174-Enseignante : Qui veulent aussi sûrement s'émenter, à travers ça. Tout à fait. Alors que nous dit Saouda, justement ? Pourquoi est-ce qu'elle a envie de connaître ? Et qu'est-ce que lui proposent ses parents ?
- 175-Jonathan : Oublie.
- 176-Enseignante : D'oublier.
- 177-Sophie : La liberté d'expression, un tout petit peu.
- 178-Enseignante : Pourquoi tu associes à la liberté d'expression ?
- 179-Sophie : Parce qu'elle n'a pas vraiment de connaissances et du coup limite elle n'a pas le droit de s'exprimer, oublie
- 180-Enseignante : Elle n'a pas le droit de s'exprimer. C'est vrai qu'elle ne veut pas poser de questions. Mais en tous cas c'est vrai, c'est la liberté de savoir qui est remise en question. Et combien de fois apparaît oublie, là ?
- 181-Elève : Six.
- 182-Enseignante (*regardant l'élève qui vient de répondre*) : Tu as compté, Vincent ? Six. Six fois, oublie. C'est beaucoup. Et quand on oublie, qu'est-ce qui se passe ? // JE 4.4 25 min 30 s On est dans quelle situation dans ce village, dans ce pays ? Est-ce que vous avez cerné un peu ce qui se passe ?
- 183-Elève : C'est la guerre.
- 184-Enseignante : Ils sont en guerre. Ils ont l'air d'être en guerre. // JE 4.5 25 min 44 s Il y a un mot qui vient d'apparaître. C'est quoi ?
- 185-Jonathan : Le loup rouge.
- 186-Enseignante : Le loup rouge. Qu'est-ce que ça signifie, loup rouge ? Ça, c'est intéressant. (*L'enseignante se dirige vers le tableau sur lequel elle note loup rouge*).
- 187-Elève (*répond alors que E1 écrit au tableau*) : Ça fait rappel à la couverture.
- 188--Enseignante : On est d'accord, c'est la couverture.
- 189-Jonathan : ouais on est d'accord c'est la couverture.
- 190-Enseignante : On est d'accord, c'est la couverture. Loup rouge. Le rouge, c'est le symbole de quoi ?
- 191-Elève : Du sang.
- 192-Enseignante : Du sang.
- 193-Elève : De la peur.
- 194-Enseignante : Du sang, de la peur si tu veux. Vous vous souvenez comment s'appelle la tétralogie ?
- 195-Elève : Non.

196-Enseignante : la tétralogie. Le sang des promesses. D'accord ? On a toujours cette couleur. Le livre que donne Nawal lors de son testament, il est de quelle couleur Grégory ?

197-Grégory : Rouge.

198-Enseignante : Rouge. D'accord ? Donc ce rouge revient très souvent. Là, le loup rouge. Le loup, qu'est-ce que c'est ?

199-Elève : Un animal.

200-Enseignante : Un animal.

201-Elève : Féroce.

202-Enseignante : Un animal féroce. Ici, c'est aussi peut-être un symbole non ? (*E 1 lit une phrase du texte*). La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore.

203-Elève : Par la guerre.

204-Enseignante : Par la guerre ? Par la guerre ? // JE 4.6 27 min 35 s D'accord. Le loup rouge, c'est vraiment cette image de la guerre effectivement. Vous avez déjà entendu l'expression, l'homme est un loup pour l'homme ?

205-Elèves : non

206-Enseignante : Non ? Alors c'est Hobbes, le philosophe, qui disait ça. L'homme est un loup pour l'homme. Le seul prédateur de l'homme, c'est l'homme. Qu'est-ce que ça peut signifier encore, Coralie ? [...] Tu as une idée ? L'homme est un loup pour l'homme. [...] Qu'est-ce qu'on a vu ? [...] C'est contemporain. D'accord ? On a dit que ça avait écrit quand ? Est-ce qu'on s'en souvient ? Il n'y a pas très longtemps. [...]

2009-2010. (*en même temps un élève pose une question à l'enseignante inaudible*)

Pourquoi tu poses cette question ?

207-Elève : Je ne sais pas. Comme c'est fait en France (*inaudible*)

208-Enseignante : Là, c'est 2006/2008. Le présent, c'est à peu près à cette époque-là. Mais là, on est dans le passé. C'est vrai qu'il faudrait arriver à situer quand est-ce que ça se passe, à peu près.

209 Marine : dans les années 70

210-Enseignante : dans les années 70 (*pendant ce temps Marine continue de parler mais ce qu'elle dit reste inaudible*), je n'entends pas ce que tu dis, Marine.

211-Marine : dans le chapitre 19

212-Elève : Dans les années 70.

213-Enseignante : Dans les années 70.

214-Elève : Pour qu'il y ait encore des walkmans, des cassettes.

215-Enseignante : C'est vrai. C'est un bon indice. Même dans le présent, il y a ? C'est vrai que Jeanne jette, à un moment donné, son walkman, son baladeur. // JE 4.7 - 28 min 35 s Bon bref, on avance sur cette idée, peut-être. La terre est blessée par le loup rouge. Et donc ces femmes sont toujours dans ce désir d'apprendre. Pour la première fois, la guerre ici, est évoquée. Et on va juste poursuivre un peu et après, on arrêtera nos lectures.

J 5 // JE 5.1 - 29 min 15 Il y a, là, juste un petit passage que je vais vous demander de lire tout seul comme la dernière fois. Vous lisez la scène 14. On fait un aller/retour entre le passé.

(Lecture silencieuse des élèves, pendant ce temps l'enseignante va réveiller Erwan et lui parle en aparté en lui montrant le livre de la pièce étudiée en classe, ce qui est dit est inaudible. Erwan se met au travail, il lit silencieusement l'extrait demandé. Ensuite E1 circule dans les rangs s'assure que les élèves aient bien un livre, et qu'ils travaillent. Elle déplace deux élèves

sans livre à côté d'un autre qui en a un. Les élèves lisent en silence. Elle passe pour vérifier l'avancée des travaux. Lorsqu'elle voit des élèves qui discutent entre eux, elle va vers eux et on suppose qu'elle vérifie qu'ils travaillent. Elle répond aux questions individuelles des élèves, en aparté, ce qui reste inaudible. Certains élèves travaillent seuls, d'autres échangent avec leurs camarades les plus proches).

216-// JE 5.2 – 33 min 50 s Enseignante : Alors Erwan, que se passe-t-il dans cette scène ? [...] Allez on t'écoute. (*Erwan parle mais cela est inaudible*). Un peu plus fort.

217-Erwan : Il y a Simon qui parle à Jeanne il lui demande pourquoi elle reste enfermée chez elle.

218-Enseignante : Alors Simon parle à Jeanne, lui demande pourquoi elle est enfermée. Pourquoi elle s'est enfermée, Jeanne ?

219-Elève : Pour écouter les cassettes. Autre élève en même temps : ah oui je viens de comprendre

220-Enseignante : Pour écouter les cassettes. (*S'adressant à un élève en souriant*) : Qu'est-ce que tu viens de comprendre ? (L'élève sourit mais ne répond pas). Donc Erwan, quel est l'intérêt de cette scène ? Qu'est-ce qui se passe dans cette scène ? [...]

221-Erwan : Jeanne et bien elle fait exactement comme...

222-Enseignante : chut. Jeanne fait exactement comme ?

223-Erwan : comme celle qui a fait la même chose avant.

224-Enseignante : Comme celle qui a fait la même chose avant. C'est-à-dire ? [...] Tu ne sais pas. Est-ce que vous pouvez l'aider ? Théo ?

225-Théo : Comme sa mère.

226-Enseignante : Sa mère. Elle fait la même chose, ça veut dire qu'elle fait quoi ?

227-Erwan : Elle s'est enfermée.

228-Enseignante : Elle s'enferme. (*Rires dans la classe, E1 regardant en souriant une élève qui rit.*) Qu'est-ce qui se passe ? Il y a un truc qui m'échappe. [...]

Donc du coup, elle s'enferme comme sa mère. Et qu'est-ce qu'elle fait encore ? Marine, tu disais ? [...] Elle est dans la même pièce que ? [...]

229-Elève : Elle reproduit le même schéma que sa mère.

230-Enseignante : Elle est en train de peut-être de reproduire le même schéma que sa mère. C'est ça ?

231-Elève : Oui.

232-// JE 5.3 – 35 min 13 s Enseignante : D'accord. Alors il y a, en même temps, Nawal et Sawda qui dialoguent dans cette scène. Qu'est-ce qu'elles sont en train de faire ?

233-Sophie : Elle lui apprend l'alphabet.

234-Enseignante : Elle lui apprend l'alphabet.

L'enseignante lit un extrait de la scène 15 :

Sawda : Aleph, bé, tâ, szâ, jîm, hâ, khâ, dâl. dââl, rrâ, zâ, sîn, shîn, sâd, dââd, tââ, zââ, ainn, rainn, (Je ne sais pas comment on prononce), Kââf, kâf, lâm, mime, noûn, hah, lamaleph, wâw, ya.

Nawal : *Ça, c'est l'alphabet. Il y a 29 sons, 29 lettres. Ce sont tes munitions, tes cartouches. Tu dois toujours les connaître. Comment tu les mets les unes avec les autres, ça donne les mots.*

Qu'est-ce qu'elle dit là Nawal ? Que les lettres... Les lettres, elle les compare à quoi ?

235-Elève : A une arme

236-Enseignante : *À des munitions, à une arme, à des cartouches. Qu'est-ce que ça vous évoque ça ?*

237-Elève : Que le savoir est plus fort que les armes.

238-// JE 5.4 36 min 24 s Enseignante : *Que le savoir est plus fort que les armes, c'est ça ? En tous cas peut-être que Mouawad ce qu'il est en train de dire finalement, c'est que les mots permettent ça. Alors je vous pose une question. Les mots sont-ils un moyen d'action [...], (E1 regarde en souriant les élèves afin de capter leur attention) face à la violence ?*

239-Elève : Oui.

240-J 6 // JE 6.1- 36 min 55 - Enseignante : *Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? Vous notez cette question. Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? D'accord ? Là, il y a une comparaison entre les lettres, l'alphabet. Alors chacun vous allez formuler un argument pour répondre à cette question. D'accord ? Vous allez défendre une thèse. (S'apercevant que quelques élèves n'ont pas fini de prendre en notes la phrase en notes, E1 répète) Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? Défendre votre thèse, une thèse c'est quoi ? J'exprime ?*

241-Elève : Une idée.

242-Enseignante : *Une idée, mon point de vue. Je défends mon point de vue. Alors je vous demande à chacun, de formuler un argument. Pour le construire correctement, qu'est-ce qu'on va faire ? [...] Théo ?*

243-Théo : je n'ai pas entendu

244-Enseignante : *Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ?*

Vous répondez tous avec un argument. Ce n'est pas beaucoup. On échange après. Pour construire votre argument, vous allez faire l'effort d'illustrer vos propos. D'accord ? Juste un exemple, après on n'aura pas le temps. Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? En gros, vous pensez qu'ils sont un moyen d'action ou alors ils ne le sont pas. Juste vous argumentez un argument. Et on échange après. Je vous laisse 5 minutes pour formuler cet argument.

// JE 6.2 - 38 min 21 s (les élèves travaillent individuellement, ils écrivent sur leur feuille, parfois échangent entre eux. L'enseignante passe dans les rangs, observe ce qui est écrit, répond à des questions en aparté avec les élèves qui l'ont sollicitée, le plus souvent les échanges sont inaudibles).

(Durant le travail individuel, lors d'un échange avec 2 élèves) : alors vous trouvez que les mots sont un moyen d'action ou pas (réponse d'une élève inaudible) Vous avez plus d'exemples en (inaudible) non, c'est ça ? Il y a les deux, en fait.

Avec d'autres élèves : Autrement de votre expérience personnelle, par exemple, le harcèlement... Tu peux partir de ton expérience personnelle.

245-Enseignante à la classe : *c'est ça qui est toujours difficile, trouver l'argument. On a une idée mais comment l'argumenter ?*

(L'enseignante continue à circuler dans la classe, à vérifier le travail avec les élèves, elle a quelques apartés sur le travail qui est fait ,tjs inaudibles. Les élèves sont détendus, ils travaillent, échangent, sourient).

- 246-Enseignante // JE 6.3- 44 min 26 s Bon, allez, rapidement. Les mots sont-ils un moyen d'action face à la violence ? Alors dites-moi ce que vous avez trouvé. Vincent tu essayeras de trouver une traduction de ça tout à l'heure. Jonathan, s'il te plait, on s'écoute. (*S'adressant à Marine qui lève la main pour répondre*) Oui ?
- 247-Marine : moi j'ai écrit l'homme préfère utiliser les moyens les plus faciles comme se battre que de discuter, prendre le temps.
- 248-Enseignante : Discuter, prendre le temps.
- 249-Marine : Oui.
- 250-Enseignante : D'échanger ?
- 251-Marine : Voilà.
- 252-Enseignante Tu es là, dans l'échange.
- 253-Marine : Pour moi, c'est ça. ...on préfère se battre que de discuter.
- 254-Enseignante : D'accord. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?
- 255-Elève : Oui.
- 256-Enseignante : L'être humain préfère la violence ?
- 257-Marine : Non préfère pas mais c'est plus simple pour lui que de discuter calmement, perdre du temps quoi de discuter.
- 258-Enseignante : C'est une perte de temps de discuter ?
- 259-Elève : Des fois, oui. Certains, oui.
- 260-Elève : C'est une création de débat.
- 261-Enseignante : Ecoutez-vous. Création. Toi, tu dis l'idée...
- 262-Elève : Et de liens.
- 263-Enseignante : Des liens. Alors qui veut dire son argument, encore ?
- A une élève : oui
- 264-Elève : moi je n'ai rien mis
- 265-Enseignante : tu n'as rien mis. Qu'est-ce que vous avez trouvé d'autre ? (*S'adressant à Jonathan qui lève la main*) Jonathan ?
- 266-Jonathan : Je pense que les mots sont généralement à la base des violences. Il n'y a pas de violence sans dialogue, de la même façon qu'il n'y a pas de fumée sans feu. Les mots ont le sens, la force et la portée que l'on souhaite. (*rires des élèves devant la longueur du raisonnement*). Une guerre commence par un dialogue, puis la violence intervient et se finit par un dialogue.
- 267-Enseignante : Tu prenais l'exemple de guerre en disant que finalement, il y a d'abord une déclaration de guerre. Ensuite, la violence est dans la guerre.
- 268-Jonathan : voilà
- 269-Enseignante Dans les faits en fait, dans les actes. Et là en fait se compose l'acte et puis le mot, le verbe effectivement qui clôt la guerre par éventuellement un traité. Erwan ? Toi, tu as dit non.
- 270-Erwan : j'ai dit oui
- 271-Enseignante : (*S'adressant à Mattéo qui a repris son bavardage*). Mattéo s'il te plait ! (*S'adressant à Erwan*). Au final tu as dit oui, pourquoi ? Au début, tu disais non. Pourquoi tu disais non ? C'est intéressant, pourquoi pas. (*S'adressant à Mattéo qui bavarde*). Mattéo !
- 272-Erwan : Les mots ne peuvent rien, contre la violence, on ne peut rien faire.
- 273-// JE 6.4 46 min 59 s Enseignante : Oui. Contre la violence on ne peut rien faire et par exemple publier une œuvre où on va dénoncer, où on va dire ce qui se passe. Dans le cadre

de cette pièce de théâtre par exemple, on se rend compte de ce que vivent ces personnes, de ce que ressentent ces personnes. Dans le cadre d'un récit, on va suivre peut-être un personnage, un héros et on va comprendre ce qu'il ressent et ce qu'il a vécu. Et là, c'est pareil. Ce sont des mots. Est-ce que ça, ça sert à rien non plus ?

274-Erwan : oui parce qu'après ils vont être censurés et aller en prison

275-Enseignante (s'adressant à Erwan) : ils vont être censurés et aller en prison ?

276-Erwan (regardant Erwan) : Oui, genre, de toutes façons dès qu'on parle en gros de choses ou d'endroits qui peuvent apporter de la violence il y a forcément de la violence à la fin.

277-Enseignante : Tu penses que tous les mots sont censurés ? C'est ça en fait, quand on dit la vérité, quand on dénonce, on est censuré ? On est partout censuré ? // JE 6.5 47 min 52 s D'ailleurs c'est intéressant parce que cette guerre, puisque vous l'avez évoquée, elle se passe où ?

278-Sophie : Moyen-Orient.

279-Enseignante : Moyen-Orient. Qu'est-ce qui nous donne des indices ?

280- Elève : Les prénoms.

281-Sophie : arabe

281-Enseignante : Arabe. Ils parlent arabe. Donc ça vous donne un indice. Est-ce qu'on sait où, précisément ?

282-Marine : Non.

283-Enseignante : Non, pas nécessairement.

284-Marine : Au Sud, au Nord.

285-Enseignante : On sait que ça se passe au Sud. On sait que ça se passe au Nord. Mais on ne sait pas précisément où ça se passe. // JE 6.6 48 min 22 s Et qu'est-ce qu'on a dit sur Wadji Mouawad ? Il a fait quoi dans sa vie ? Il a vécu d'abord au Liban et après, il s'est exilé avec sa famille quand ? Enfin où ?

286-Elève : A huit ans

287-Enseignante : Quand il avait 8 ans mais pourquoi, il s'est exilé ? [...] Pourquoi il s'est exilé

288-Elève : Á cause de la guerre.

289 Enseignante : Á cause de la guerre. -// JE 6.7 48 min 41 s (regardant Erwan) Donc si tu veux, c'est vrai qu'on pourrait se dire par rapport à ce que tu dis Erwan que s'il avait publié dans un pays en guerre cette pièce, peut-être qu'il aurait été censuré. Mais déjà, la censure n'est pas partout. Et peut-être que l'exil, ça peut permettre ça de dire ailleurs, de dire aux autres ce qui se passe. (S'adressant à Marine qui visiblement veut prendre la parole) Tu vois, ça peut être ça.

290-Marine : les journalistes...

291-Enseignante : Les journalistes ?

292-Marine: C'est arrivé plusieurs fois que des journalistes, ils changent de pays pour pouvoir s'exprimer.

293- Enseignante : Oui. Et puis on voit bien que pour certains journalistes par contre ce qui est très contemporain, c'est que qu'est-ce qu'il leur arrive ?

294-Elève : Ils sont tués.

295-Enseignante : Il a raison dans ce qu'il dit, Erwan.

296-Elève : Ils sont censurés.

297-Enseignante : Ils sont censurés, ils sont emprisonnés. Ça peut nous interroger quand même. Les mots sont-ils un moyen d'action ? Vous dites que finalement la violence est majoritaire, la violence domine. Mais ceux qui quand même dénoncent, nous font comprendre. Dans notre texte, elle dit oublie, oublie, oublie. Voilà ce qu'on lui dit, d'oublier. De ne pas garder en mémoire. Mais que nous dit, que nous montre Mouawad justement dans son texte c'est que non. Il ne faut pas oublier. Il faut le dire. Ce que nous montrent certains textes...

// JE 6.8- 49 min 58 s Alors je vous ai amené différents livres (*l'enseignante montre des livres posés sur son bureau, elle les présente un à un à la classe*) pour vous montrer que finalement, on peut en parler de ça. Moi, Malala. Marx et la poupée russe. Et la poupée, c'est pareil en fait. Ça parle de ce qui s'est passé en Iran. Et c'est d'une auteure qui s'est exilée, qui parle de la guerre. On peut en parler aussi dans les BD, de la guerre. On a différents supports. Persépolis, c'est une BD qui parle aussi d'un témoignage d'une jeune fille qui a quitté, à un moment donné, un pays qui était en conflit, qui en parle. L'Arabe du futur. Grandir dans la guerre. Ça aussi, c'est une bande-dessinée. // JE 6.9- 50 min 38 s Est-ce que c'est la même chose d'exprimer, de raconter ce qu'on a vécu dans une bande-dessinée ou dans un roman ?

298-Elève : Oui.

299-Enseignante : Est-ce qu'on dit les mêmes choses ?

300-Plusieurs élèves en même temps : Non.

301-Enseignante : Je ne peux pas tous vous écouter. Oui ?

302-Elève : Si on peut mais c'est sous différentes formes, en fait. Le dessin, ce ne sera peut-être pas aussi fort que les mots mais c'est à peu près...

303-Enseignante : Ça veut dire la même chose.

304-Elève : Ce n'est pas les mêmes dialogues.

305-Enseignante : Ce ne sont pas les mêmes dialogues ? C'est-à-dire ?

306-Elève : Les dessins, c'est enfantin j'allais dire mais...

307-Enseignante : Un peu moins sérieux ?

308-Elève : C'est imagé.

309-Enseignante : C'est moins crédible ? Pas nécessairement. Jordan ?

310-Jordan : Avec la bande-dessinée, on a en quelque sorte une image de ce que la personne a vécu. Et on a les dialogues pour qu'elle raconte son point de vue.

311-Enseignante : Oui. Et donc, tu trouves que c'est plus réaliste ?

312-Jordan : Je trouve, oui. On a plus des images en tête. On a plus le chemin qu'elle a dû parcourir visuellement qu'en roman, c'est des pensées. C'est la description.

313-Enseignante : C'est plus abstrait pour toi. Toi en fait par exemple, tu as l'impression que si tu prends Titouan Lamazou Afghane, je ne sais pas là par exemple ça c'est encore plus réaliste et ça te permet de comprendre encore mieux ce qu'est la condition de cette femme ? C'est encore trop abstrait le théâtre ?

314-Elève : Non.

315-Enseignante : C'est plus simple, vous trouvez ?

316-Elèves : Non.

317-Enseignante : Est-ce que vous trouvez que c'est un témoignage que vous êtes en train de voir se construire, ce témoignage de Nawal, de ce qu'elle a vécu. On va vraiment, la semaine prochaine, arriver dans cet état de guerre. Coralie ? Est-ce que vous ne trouvez

pas qu'on commence à voir se former, se construire ce personnage ? hein [...] Si ? [...] (L'enseignante observe les réactions des élèves).

17// 1E 7.1- 52 min. 39 s Alors rapidement, on va continuer à progresser un tout petit peu dans ce texte. Vous savez que Nawal, elle est partie chercher son fils. Et elle est avec Saouda. Donc on revient dans le passé. Elle arrive dans orphelinat. C'est la scène 16. Elle arrive dans un orphelinat et qu'est-ce qu'elle trouve ?

Lecture par l'enseignante d'un extrait de la fin de la scène 16 :

Sawda : Nawal, il n'y a personne. L'orphelinat est désert.//

Nawal : Qu'est-ce qui s'est passé ?

Sawda : Je ne sais pas.//

Nawal : Et les enfants, où sont-ils ?

Sawda : Il n'y a plus d'enfants. //

(Aparté de l'enseignante) Premier orphelinat. Elle décide d'aller à Kfar Rayat. Alors vous allez à la scène 17.

Lecture par l'enseignante du début de la scène 17 :

Nawal : À l'orphelinat de Nabatiyé (ajout de l'enseignante : l'orphelinat précédent) il n'y avait personne. On est venues ici. À Kfar Rayat. //

Le médecin : Vous n'auriez pas dû. // Ici non plus il n'y a plus d'enfants.

Nawal : Pourquoi ?//

Le médecin : C'est la guerre.

Sawda : Quelle guerre ?

(Aparté à la lecture, Enseignante précise pour être sûre que les élèves comprennent : ça y est, d'accord, là on entre dans une nouvelle partie c'est la guerre, c'est déclaré, d'accord ?

Suite de la lecture **Le médecin** : Qui sait ?... Les frères tirent sur leurs frères et les pères sur leurs pères. **Une** guerre. Mais quelle guerre ? Un jour 500 000 réfugiés sont arrivés de l'autre côté de la frontière. Ils ont dit : « On nous a chassés de nos terres, laissez-nous vivre à vos côtés. » Des gens d'ici ont dit oui, des gens d'ici ont dit non, des gens d'ici ont fui. Des millions de destins. Et on ne sait plus qui tire sur qui ni pourquoi. **C'est la guerre.**//

Nawal : Et les enfants qui étaient ici, où sont-ils ?

Le médecin : Tout s'est passé très vite. Les réfugiés sont arrivés. Ils ont pris tout le monde. Même les nouveau-nés. Tout le monde. Ils étaient en colère.

Sawda : Pourquoi ?

Le médecin : Pour se venger.// Il y a deux jours, les miliciens ont pendu trois adolescents réfugiés qui se sont aventurés en dehors des camps. **Pourquoi** les miliciens ont-ils pendu les trois adolescents ? **Parce que** deux réfugiés du camp avaient violé et tué une fille du village de Kfar Samira. **Pourquoi** ces deux types ont-ils violé cette fille ? **Parce que** les miliciens avaient lapidé une famille de réfugiés. **Pourquoi** les miliciens l'ont-ils lapidée ? **Parce que**

les miliciens avaient brûlé une maison près de la colline du thym. **Pourquoi** les réfugiés ont-ils brûlé la maison ? Pour se venger des miliciens qui avaient détruit un puits d'eau foré par eux. **Pourquoi** les miliciens ont détruit le puits ? **Parce que** des réfugiés avaient brûlé une récolte du côté du fleuve au chien. **Pourquoi** ont-ils brûlé la récolte ? Il y a certainement une raison, ma mémoire s'arrête là, // je ne peux pas monter plus haut, mais l'histoire peut se poursuivre encore longtemps, de fil en aiguille, de colère en colère, de peine en tristesse, de viol en meurtre, jusqu'au début du monde.

[...] (Silence des élèves)

318-// JE 7.2-56 min 8 s Enseignante : Coralie ?

319-Coralie : On a l'impression que la maison qui a brûlé et tout, il parle de l'histoire de Sawda.

319-Enseignante : Tu as l'impression qu'il parle de l'histoire de Sawda ?

320-Coralie : Oui.

321-Enseignante : Ou de Nawal ? De Sawda ? (l'élève acquiesce d'un signe de tête) Pourquoi Sawda ?

322-Coralie : Quand il dit, la maison est brûlée. Elle au début, elle parlait de sa maison qui était brûlée.

323-Enseignante : Alors on voit, tu as raison, que Sawda s'inscrit dans ce contexte de guerre. Que permet cette argumentation ? Pourquoi il s'est passé ça ? Parce qu'il s'est passé ça. Qu'est-ce qu'il fait là, le médecin ? [...] Il est en train d'expliquer quoi ? [...]

324-Jonathan : Qui des deux camps est à l'origine de la guerre.

325-Enseignante : Pourquoi ?

326-Jonathan : Parce qu'il y a toujours eu depuis en gros la naissance du monde, des petits coups comme ça.

327-Enseignante : Oui mais pourquoi ?

328-Jonathan : Parce que c'est dans la nature humaine.

329-Enseignante : Vous voyez, l'idée c'est ça. En fait pourquoi les miliciens ont fait ça ? Parce qu'avant, il y a quelqu'un qui avait fait autre chose. Mais pourquoi ça a fait ça ? Mais parce qu'avant... il y a un rapport de cause à effet comme si finalement, c'était presque logique. Forcément ils ont fait ça donc les autres ont répondu ça. Mais en fait là ce qu'on nous montre, c'est l'escalade de quoi ?

330-Jonathan : L'escalade de la violence

331-Enseignante : L'escalade de la violence. Il présente vraiment cette guerre comme une escalade de la violence qui ne sait presque plus où elle peut trouver ses origines mais qui trouve des causes à tout. [...] Non ? vous ne le percevez pas comme ça ? Qu'est-ce que ça nous donne à comprendre ? Je vous ai demandé tout à l'heure où ça se passe, d'après vous. [...] Ça se passe où, d'après vous ? Est-ce que vous le savez ? Est-ce que vous avez de nouveau, des indices ? Est-ce que finalement dans toutes les guerres, il n'y a pas deux personnes qui vont se venger parce que trois autres ont fait ça ? // JE 7.3-58 min 14 s Regardez le médecin, ce qu'il dit. Il dit, une guerre. Qu'est-ce que ça signifie ça ? Une guerre.

332-Jonathan : Une parmi tant d'autres.

333-Enseignante : Une parmi tant d'autres. C'est tout à fait ça. C'est une guerre parmi tant d'autres. Cette escalade de la colère, cette escalade de la violence en fait c'est l'escalade qui existe dans toutes les guerres. Cette cruauté qui existe dans toutes les guerres. Tu vois Jordan, je reviens vers toi, est-ce que tu ne trouves pas que là ce médecin exprime bien ce que peut être la guerre. Et si on imagine une mise en scène de cette pièce, un médecin qui dit ça est-ce que tu ne trouves pas que ça dénonce finalement bien quand même ce qu'est la guerre ? Tu peux ne pas trouver.

334-Jordan : Ça dénonce. Mais après, il faut imaginer. En bande-dessinée, on a directement le visuel.

335 Enseignante : Oui, on a directement le visuel. Sauf que la pièce de théâtre, elle est faite pour quoi ? Nous, on l'étudie en cours mais la pièce de théâtre elle est faite pour quoi ?

336-Elève : Pour être jouée.

337-Enseignante : Pour être jouée. Si tu vois des comédiens jouer cette scène-là, là c'est du visuel. Donc ce qui manque clairement à notre analyse, c'est de la jouer. On est d'accord ?

338-Jordan : Oui. (*sourire de l'élève*)

339-// JE 7.4-1h 35 s Enseignante : OK. Alors vous allez noter cette idée là. Vous allez noter juste cette idée-là. Vous notez juste en petite restitution, avant de passer à un petit exercice d'écriture, que Wadji Mouawad, [...] alors vous pouvez écrire WM si ça peut vous aider, (*l'enseignante cherche ses mots*) utilise son théâtre, non même pas utilise. Moi je veux arriver à dire qu'en fait, la guerre dont il parle c'est la guerre qui peut arriver partout. C'est toutes les guerres. En fait, j'aimerais dire que le théâtre de Wadji Mouawad est universel, dénonce une guerre universelle. Comment je pourrais le dire ça ? Universel, vous comprenez ce que ça veut dire ?

340-Elèves : Oui.

341-Enseignante : Vous voyez ce que je veux dire ? C'est pas cette guerre, ce n'est pas qu'une guerre. Il ne dénonce pas qu'une guerre. Malala Yousafzai par exemple, elle parle d'elle, de son expérience. Alors son expérience, elle sert à tous. À donner de la force à toutes les petites filles qui vont être scolarisées. Là, j'aimerais arriver à dire ça. Que cette guerre, c'est une guerre universelle. Quand il parle de la guerre, il parle de toutes les guerres, de toutes les cruautés. [...] [...] (*Pendant qu'elle parle plusieurs élèves sont en train d'écrire sur leur cours*) Comment on peut le dire ça ? (*L'enseignante circule et regarde ce que notent les élèves*). Ça reste bien ancré. (*L'enseignante passe dans les rangs en attendant une réponse, elle lit ce qu'un élève a écrit*). C'est bien ça (*en désignant ce qu'a écrit un élève*). En parlant des cruautés de la guerre, Wadji Mouawad parle de toutes les guerres (Certains élèves notent en même temps qu'elle parle). En parlant des cruautés de la guerre (tous les élèves prennent des notes) [...] [Wadji Mouawad dénonce ce qui se passe dans toutes les guerres. Vous marquerez (*l'enseignante écrit au tableau le mot universalité*). Vous mettez en valeur l'idée d'universalité. Donc on a quand même cette idée. Ce que montre de la guerre, Wadji Mouawad, c'est valable pour toutes les guerres. Et que la force des mots, on va retenir ça aussi, c'est que les mots sont comparés à des armes et que les mots peuvent peut-être combattre. Même si c'est difficile. On va garder cette idée-là. Alors du coup, je finis juste cette partie-là. (*Elle prend son livre*).

// JE 7.5 1h 4 min 28 s *L'enseignante reprend la suite de la lecture de la scène 17*

Nawal : Ils sont partis où ?

Le médecin : *Vers le sud. Dans les camps. Maintenant tout le monde a peur. On attend les représailles.*

Nawal : *Vous connaissiez les enfants ?*

Le médecin : *Je suis le médecin qui les soignait.*

Nawal : *Je veux retrouver un enfant.*

Le médecin : *Vous ne le retrouverez plus.*

Nawal : *Je le trouverai. Un enfant de quatre ans. Il est arrivé ici quelques jours après sa naissance. C'est la vieille Elhame (à part de la lecture, adresse aux élèves : vous vous souvenez Elhame c'est la sage-femme) qui l'a sorti de mon ventre et l'a emporté.*

Le médecin : *Et vous, pourquoi l'avez-vous donné ?*

Nawal : *On me l'a pris ! Je ne l'ai pas donné. On me l'a pris ! (À part de l'enseignante : vous avez vu là, toujours il emploie des répétitions, c'est très répétitif.) Est-ce qu'il était ici ?*

Le médecin : *Elhame apportait beaucoup d'enfants à Kfar Rayat.*

Nawal : *Oui, mais elle n'en a pas apporté beaucoup vers le printemps d'il y a quatre ans. Un nouveau-né. Un garçon. Venu du Nord. Vous avez un registre ?*

Le médecin : *Plus de registre.*

Nawal : *Une femme de ménage, une cantinière, quelqu'un qui se souvient. Se souvient d'avoir trouvé l'enfant beau. De l'avoir pris des mains d'Elhame.*

Le médecin : *Je suis médecin, pas administrateur. Je fais le tour de tous les orphelinats. Je ne peux pas tout savoir. Allez voir dans les camps. Au sud.*

// JE 7.6-1h 5 min 35 s Enseignante : Donc, Nawal est en quête, elle cherche son fils. Elle va dans un premier orphelinat. Il n'y est pas. Elle va dans un deuxième orphelinat, il n'y est pas. Qu'est-ce qu'on sait ? Elle doit aller encore plus au Sud. Et au Sud, qu'est-ce qui se passe ?

342-Elève : La guerre.

343-Enseignante : La guerre. [8-// JE 8.1- 1 h 5 m 55 s] Alors ce que j'aimerais que vous fassiez, là maintenant, pendant 10 minutes en binôme, à deux pardon. Vous allez essayer de réfléchir à ce qu'est devenu ce petit garçon. Où est le fils ? On invente. Où est le fils ? Vous savez qu'il a quel âge ?

344- Elèves : 4 ans.

345-Enseignante : Qu'il a 4 ans. D'accord ? Il a 4 ans, il n'est plus dans l'orphelinat ou Elhame l'a amené...

346-// JE 8.2 1h 6 min 28 s Marine (interrompant l'enseignante) : On l'écrit en texte ou en théâtre ?

347-Enseignante : Vous allez l'écrire comment ? En mode de théâtre, c'est une excellente idée. Alors pourquoi en mode théâtre, ce serait pratique et intéressant et très intéressant ?

348-Elève : C'est normal, on lit du théâtre.

- 349-Enseignante : Par exemple, parce qu'on lit du théâtre. Et parce que Mouawad, il a la liberté de faire quoi déjà ?
- 350-Elève : inaudible
- 351 Enseignante : D'accord. Mais qu'est-ce qu'il fait ? Il jongle toujours entre le passé, le présent. C'est un peu, on s'en rend compte, le spécialiste. Il imbrique le temps. Il y a du passé, il y a du présent. Ça se mélange, tout ça. Et donc là imaginez que dans cette scène, il y a un petit garçon qui arrive et qui raconte ce qu'il est en train de vivre. Donc qu'est-ce qu'il va falloir que vous mettiez en œuvre dans votre écriture théâtrale ? Qu'est-ce qu'il faut pour une bonne écriture théâtrale ? Sophie ? [...] Allez, qu'est-ce que vous allez devoir faire pour avoir une écriture théâtrale ?
- 352-Marine : il est jeune quand même pour parler (*rires des élèves*)
- 353-Enseignante : Simon ! Mattéo pardon. Il est jeune pour parler.
- 354- Marine : Pour le faire parler, pour qu'il se rende compte de ce qu'il a vécu...
- 355 – Enseignante (interrogeant Jordan qui lève la main) : Jordan ?
- 356-Jordan : Faire des, je sais plus comment ça s'appelle... des didascalies.
- 357-Enseignante : Des didascalies d'accord, très bien. Alors des didascalies qui nous permettent de situer un peu. (*Les élèves s'agitent et font un petit peu de bruit*). Deux minutes de consignes et après, vous écrivez. Dans les didascalies Marine, je te demande qu'il raconte ce qu'il est devenu. D'accord ?
- 358-Marine : On peut le faire grandir ?
- 359-Enseignante : Un tout petit peu. Oui, bien sûr. Mais ça, tu vas l'écrire dans les didascalies. Quoi d'autre, au niveau de l'écriture ? [...] Qu'est-ce qui va être important ?
- 360-Marine : Du dialogue.
- 361-Enseignante : Du dialogue ?
- 362-Marine : Oui.
- 363-Enseignante : Il va le raconter à qui ?
- 364-Marine : Á sa nouvelle famille.
- 365-Enseignante : Á sa nouvelle famille. Alors ça veut dire que tu vas devoir chercher un contexte ?
- 366-Marine : Ben oui.
- 367-// JE 8.3 1 h 8 min 31 s Enseignante : Qu'est-ce qui peut être plus simple ? Vous n'avez que 10 minutes. (*S'adressant à deux élèves qui bavardent*) les garçons ! Vous avez 10 minutes pour essayer d'imaginer un peu et après, on reviendra sur cette hypothèse. Le plus simple, ça peut être quoi ? Un monologue ?
- 368-Jonathan : Une tirade.
- 369-Enseignante : Alors une tirade, il faut l'adresser à quelqu'un. Il faut l'adresser à quelqu'un. Donc le monologue, ça peut être ce qu'il y a de plus facile. D'accord ?
- 370-Elève : C'est dans la tête du petit garçon.
- 371-Marine : Je trouve que ça fait pas théâtral.
- 372-Enseignante (*répondant à Marine*) : Si, c'est théâtral le monologue. Comment il peut être théâtral, ton monologue ? [...] Il se parle à lui-même oui mais qu'est-ce qu'on va faire au théâtre, pour qu'il soit crédible le monologue ? Vous allez l'adresser à qui ?
- 373-Marine : Au public.
- 374-Enseignante : Au public, par exemple. Donc le petit monologue, d'accord ? où ce petit garçon raconte ce qu'il est en train de vivre. D'accord ? Imaginez ce que vit ce petit garçon.

Allez. En réfléchissant avec tous les indices que vous avez. D'accord ? (Regardant sa montre) vous allez faire court.

// JE 8.4- 1h 9 min 41 s *Les élèves travaillent, échangent entre eux ou avec l'enseignante. Jordan interpelle l'enseignante, nous supposons qu'il demande des précisions (ou qu'il fait des propositions) sur l'exercice. Elle va ensuite voir Théo, l'élève qui dessine, on suppose pour qu'il fasse l'exercice. Elle lui parle, l'élève écoute puis se rapproche de deux élèves proches de lui avec lesquels l'enseignante parle ensuite pour écouter. On le voit prendre son livre et chercher quelque chose. Elle s'adresse ensuite à d'autres élèves, vérifie le travail, répond à des sollicitations. La classe s'agite un peu.*

375 - Enseignante 1 h 16 min Enseignante s'adresse à la classe qui s'agite : Allez j'ai l'impression que ça n'avance pas beaucoup, hein

Certains binômes échangent entre eux, parfois les échanges se font à 3 voire 4 élèves. Erwan sollicite l'aide de l'enseignante qui échange avec lui. Deux élèves ne travaillent pas en binôme : Erwan et Léo, un élève dont l'enseignante a précisé lors de l'entretien ante qu'il est autiste. L'enseignante va également voir le travail de Léo et échange avec lui. Les binômes et les deux élèves qui travaillent en solo rédigent. On ne voit pas d'élèves ne rien faire Les échanges faits à voix basse sont pour la plupart inaudibles mais on voit que l'enseignante lit ce qu'ont écrit les élèves, on la voit pointer du doigt leur écrit et parler avec eux.

376- // JE 8.5 1 h 19 min 43 s Enseignante : Alors bon, alors vous avez des propositions qui sont quand même toutes très différentes. Vous avez quoi comme types de propositions ? (S'adressant à un élève qui bavarde) Dylan s'il te plaît, d'accord ? Il y en a qui ont imaginé qu'il avait été... (S'adressant à Marine et son voisin) tous les deux vous avez imaginé ?

377- Marine : Il s'est fait adopter par un couple de Canadiens.

378-Enseignante : Il a été adopté par un couple de Canadiens, avant même finalement que les autres enfants enlevés soient arrivés à Kfar Rayat. Théo et Théo ? (*l'un des deux Théo est l'élève qui dessine*), vous avez imaginé quoi ?

379-Théo (*le dessinateur, en souriant*) : Il est en pleine guerre et il va s'échapper. Et du coup, il va devenir tueur à gages.

380-Enseignante : Il va devenir tueur à gages. Pourquoi pas. Quoi d'autre ? Toi Léo, tu as dit que...

381-Léo : C'est le contexte de la guerre Il serait coincé dans le Sinaï... Je ne sais pas comment dire ça.

382-Enseignante : Il est coincé ? Il a été enlevé, tu as dit.

383-Léo : Il a peur.

384-Enseignante : Et il a peur. Il a peur, il est tout seul. (*S'adressant à deux autres élèves*) Vous, vous avez imaginé quoi ?

385-Elève : rien

386-Enseignante : Rien ? (*à deux autres élèves*) Et vous ?

387-Elève : Il devient esclave.

388-Enseignante : Qu'il devient esclave. Il a été enlevé pour être revendu.

389-Elève : Oui.

390-Elève (*poussant un ouh qui semble marquer un certain dégoût*) : C'est gai.

391-Enseignante : Ça peut arriver, ça existe effectivement. (*à deux autres élèves*) Et vous ? Vous ne savez pas ? Erwan, u as imaginé quoi ?

392-Erwan : inaudible

393- Enseignante : D'accord. Et Jordan ?

394- Jordan : Qu'après avoir vu mourir ses copains, il est devenu médecin de son village parce qu'il avait vu ses copains mourir.

395-Enseignante : Il est devenu médecin ?

396- Jordan : Oui.

397-Elève : Il a 4 ans !

398-Enseignante : Non mais ce n'est pas grave Mattéo ! Jordan a imaginé sur du très long terme. Pourquoi pas.

399- Marine : Nous, il a 15 ans.

400-Enseignante : Il a 15 ans ?

401-Marine : Oui.

402-Enseignante : Mais c'est possible.

403-Elève : Je le trouve un peu vieux.

404- Enseignante : C'est vrai que petit garçon, c'était un peu trop juste. Alors vous allez rester sur ces hypothèses-là. C'est intéressant. Pour lundi, vous allez essayer de faire le monologue. C'est un petit monologue. Donc vous restez sur cette idée-là.

J 9 // JE 9.1 1h 21 min 49 s Et juste pour terminer, (*les élèves s'agitent*) 30 secondes pour terminer, je sais que c'était long. Il y a des parties qui sont plus ou moins longues à évoquer. Je vous ai fait des propositions, là. Mattéo ! Théo ! (*silence des élèves*) Je mets à votre disposition différents supports qui parlent de la guerre. Vous avez la BD l'Arabe du futur, vous avez la BD Persépolis. Vous avez Moi, Malala Yousafzai. Mattéo ! Il y en a certains qui connaissent déjà. Ici, (*elle montre un magazine*) c'est un reporter de guerre. Ça a été publié la semaine dernière. C'est un dossier qui est très intéressant, qui parle de la guerre. Des photos dont on pourrait parler. Et je vous propose aussi, si vous voulez, vous pouvez les emprunter, ce sont deux films différents. (*elle montre 2 DVD*) Ça, c'est Une bouteille à la mer. Ça vient d'un échange épistolaire entre deux jeunes qui vont parler de la guerre. Et ça, c'est une jeune fille qui était orpheline, qui arrive dans un camp de réfugiés comme on voit nous nos camps, nos réfugiés et qui devient enseignante. Vous avez Titouan Lamazou aussi qui évoque certains pays en conflit, en peinture. Donc c'est à votre disposition, si vous voulez les emprunter. On en reparlera la semaine prochaine. **1 h 19 min 46 s fin du cours**

(*un élève Jonathan emprunte un roman et un des 2 DVD, une élève feuillète le magazine, une autre l'emprunte, un troisième élève emprunte une BD*)

Annexe 2.3 : découpage de la séance en jeux didactiques et jeux élémentaires

Ce tableau reprend les titres des jeux et leur structuration en jeux élémentaires, seront matérialisés en couleur les jeux élémentaires où les émotions sont repérées. Ces jeux élémentaires seront analysés.

P1-J1 : rappeler les hypothèses de lecture relatives aux éléments de l'intrigue (du début de la pièce à la scène 11), à partir d'un cours dialogué (2 min 45)			
Durée Nombre de TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 19 s 8	P2-J-E 1.1 : collectivement nommer les personnages importants de la pièce et expliciter les liens qu'ils ont entre eux		
51 s 12	P 2-J-E 1.2 : collectivement nommer un personnage important dans la généalogie : Nazira la grand-mère		
35 s 6	P 2 J-E 1.3 : par un cours dialogué rappeler un élément important de l'intrigue : la promesse faite par Nawal à Nazira		

P2.J2 : mettre en évidence par un cours dialogué la fonction de la mise en abyme dans la scène 11, justifier l'effet produit (6 min 31s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 12 s 13	P1-J-E 2.1 : collectivement repérer le nom du nouveau personnage de la scène et préciser son lien avec Nawal		
27 s 5	P1-J-E 2.2: collectivement repérer la localisation de la scène et comprendre la fonction du lieu		
2 min 27 s 16	P 1-J-E 2.3 : collectivement nommer le procédé d'écriture de la mise en abyme et en donner l'effet produit		
2 min 25 s 11	P 1 J -E 2.4 : par un apport de E1 rappeler l'étymologie du mot theatron et comprendre en quoi l'auteur reprend cette étymologie dans sa conception du théâtre		

P1.J3 : mettre en évidence par un cours dialogué l'évolution du personnage de Nawal et la présence 2 temporalités (scène 12) 9 min 07 s (P 2 :1 min 23+ P 1 : 7 min 33 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
54 s 12	P1-J-E 3.1 : collectivement lire l'explicite et comprendre l'implicite de la didascalie initiale		
1 min 07 s 1	P 1-J-E 3.2 : appréhender collectivement la compréhension de la scène 12 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix par E1	Mépris, colère des villageois : rires, « un homme m'a craché dessus » → texte Colère de Nawal « j'ai frappé » Amour de Nawal « quoi qu'il arrive, je t'aimerai tjs » → texte Affection, reconnaissance de Nawal pour sa défunte grand-mère qui l'a obligée par sa promesse à lire et à écrire « merci grand-mère » → texte	
46 s 8	P 1 J-E 3.3 : collectivement rappeler la dénomination de cette prise de parole assez longue (mais en présence de d'autres personnages) dans un texte de théâtre		Cette notion servira pour l'exercice d'écriture d'invention (J 6)

P1.J3 : mettre en évidence par un cours dialogué l'évolution du personnage de Nawal et la présence 2 temporalités (scène 12) 9 min 07 s (P 2 :1 min 23+ P 1 : 7 min 33 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
2 min 10 s 32	P 1 J-E 3.4 : collectivement rappeler et comprendre la fonction des procédés d'écriture de l'allitération et de l'assonance ; saisir ce que ce cela révèle du personnage de Nawal		
32 s 5	P 1 J-E 3.5 : collectivement comprendre la signification de l'opposition des pronoms personnels je / ils		
1 min 25 s 20	P 1 J-E 3.6 : interpréter collectivement la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre		cette explication servira l'ex d'écriture (J6)
2 min 13 s 19	P 1 J -E 3.7 : collectivement nommer et comprendre le procédé stylistique du parallélisme		

P1.J4 : analyser la confrontation de deux discours, en déduire la fonction de chacun des personnages 9 min 25 s

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
3 min 35 s 4	P2-J-E 4.1 : appréhender la compréhension de la scène 13 et son importance dans le déroulement de	« colère » mot du texte	

P1.J4 : analyser la confrontation de deux discours, en déduire la fonction de chacun des personnages 9 min 25 s

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
	l'intrigue par la lecture à haute voix lecture (par E1 et par une élève volontaire)	Violence : « la guerre » mot du texte Désespoir « pleurer » mot du texte « aimer » ; « amour » mot du texte	
20 s 7	P 2-J-E 4.2 : interpréter collectivement la scène, comprendre la fonction du personnage de Saouda		L'enseignante interroge un élève qui s'est endormi, elle poursuit le cours
1 min 45 s 13	P 2 J-E 4.3 : collectivement, saisir l'importance de la connaissance (pour ces 2 personnages) comme moyen de lutte		
14 s 3	P 2 J-E 4.4 : repérer collectivement le contexte de la pièce, interpréter ce contexte pour appréhender la signification du message de l'auteur		
1 min 51 s 22	P 2 J-E 4.5 : interpréter collectivement l'expression « le loup rouge »	« peur » ; « sang » ; « féroce » → mots d'élèves pour expliquer l'expression et la signification de l'expression	
1 min 10	P 2 J-E 4.6 : collectivement préciser la temporalité de l'écriture et la temporalité de l'intrigue		Question posée par une élève

P1-J4 : analyser la confrontation de deux discours, en déduire la fonction de chacun des personnages 9 min 25 s			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
40s 1	P 2 JE 4.7 institutionnalisation par l'enseignante de ce qui est important ds cette scène : la terre blessée par ce loup rouge et les femmes ds le désir d'apprendre et la guerre évoquée pour la 1 ère fois ds cette pièce		

P1-J5 : Appréhender les discours de deux personnages comme révélateurs de leur évolution (sc 14) – (7 m 40 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
4 min 46 s 1	P2-J-E 5.1 : appréhender la compréhension de la scène 14 par la lecture silencieuse individuelle		Pendant la lecture silencieuse E1 réveille l'élève endormi, lui explique ce qui s'est dit sur la pièce et lui donne les consignes du travail à faire ²⁷
1 min 23 s 17	P 2-J-E 5.2 : collectivement par un débat interprétatif : comprendre l'enjeu de la scène et en particulier l'action du personnage de Nawal		E1 interroge en priorité l'élève qui s'était endormi
1 min 11 s 8	P 2 J-E 5.3 : collectivement appréhender la raison qui pousse Sawda à apprendre : le savoir comme arme de lutte		

²⁷ Il me semble intéressant d'observer la gestion de classe avec une enseignante qui dit accorder de l'importance aux émotions

P3.J6 : élaborer l'argument et l'exemple comme éléments constitutifs d'une argumentation (15 min 44 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 26 s 5	P 3-J-E 6.1 : écrire individuellement un argument à partir de ce qui vient d'être lu : E1 précise la consigne : un argument pour défendre une thèse	Violence mot utilisé par E1 et qui est soumis à la discussion	
6 min 05 s 3	P 3-J-E 6.2 : élaborer individuellement par écrit un paragraphe		E1 circule, encourage, oriente les élèves dans leur travail
2 min 33s 27	P 3 J-E 6.3 : échanger collectivement sur les arguments donnés par les élèves.	Le débat tourne autour du mot violence et de la guerre	
53 s 5	P 3-J-E 6.4 : élaborer une contre-argumentation : écrire pour dénoncer	Le mot violence reste au centre des échanges	
30 s 9	P 3 J-E 6.5 : collectivement contextualiser la pièce par le repérage d'indices		
19 s 4	P 3 J-E 6.6 : comprendre l'importance de la littérature pour dénoncer par un apport de E1 sur la biographie de l'auteur afin de montrer qu'il évoque ce qu'il a vécu (elle espère ainsi permettre de faire avancer l'argumentation des élèves par de nouvelles questions qui prennent appui sur le texte : l'exil de Mouawad ne lui permet-il pas de dire ailleurs en évitant la censure).	Les mots guerre / censure / mort restent au centre des échanges	
1 min 17s 9	P 3 J-E 6.7 : utiliser la pièce de théâtre étudiée comme ex de l'importance des mots contre l'oubli (par E1)		E1 circule, répond aux sollicitations des élèves. A un moment elle interpelle l'ens de la classe pour les mobiliser ds leur travail

P3.J6 : élaborer l'argument et l'exemple comme éléments constitutifs d'une argumentation (15 min 44 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
40 s 1	P 3 J-E 6.8 : utiliser d'autres exemples pour élaborer une argumentation : 1 courte présentation par E1 de livres qu'elle a amenés et qui dénoncent la guerre		
2 min 01 s 21	P 3 J-E 6.9 : collectivement débattre oralement de : « est-ce la même chose de raconter ce qu'on a vécu dans une BD ou dans un roman ? »		

P2.J 7 : comprendre le parallélisme comme procédé révélateur des évolutions des personnages (13 m 16 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
3 min.29 s 6	P1-J-E 7.1 : : appréhender la compréhension d'un extrait de la scène 16 puis du début de la scène 17 par la lecture à haute voix lecture par E 1	Guerre (repris 5 fois) ; colère (3 fois); se venger (2); tristesse → mots du texte	Pendant la lecture E1 s'assure que tous les élèves ont compris que là le personnage est dans un pays en guerre : « ça y est, d'accord, là on entre dans une nouvelle partie c'est la guerre, c'est déclaré d'accord ? »(d'où les différents tours de parole qui explicitent le texte)
2 min 6 s 6	P 1 J-E 7.2: collectivement comprendre les enjeux des extraits étudiés par un débat interprétatif qui permet de construire le sens du texte		une élève explicite ce qu'elle a compris sans attendre la question de E1
2 min 21 s 15	P 1 J-E 7.3: par un cours dialogué comprendre l'implicite du discours du médecin	Violence (3): guerre (5); colère (mots échangés entre E1 et les élèves)	
3 m 53 s 3	P 1 J-E 7.4 : institutionnalisation collective du message véhiculé dans les extraits lus.	Guerre (12); cruauté (3) mots donnés par E1 dans la reprise de ce qui a été vu	
1 min 27 s 3	P 1 J-E 7.5: appréhender la compréhension de la scène 17 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix lecture par E1	Peur ; représailles : mots du texte La guerre (2)	Parfois E1 interrompt la lecture afin de donner des explications pour que les E comprennent le texte

P3.J 8 : élaborer une argumentation sous forme de monologue délibératif comme révélateur du personnage (15 m 56 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
23 s 4	P 3-J-E 8.1 : comprendre la consigne de l'exercice d'écriture, précision apportée par E1 et utiliser ce qui a été lu dans le jeu didactique précédent		
2 min 3 s 19	P 3 J-E 8.2 : appréhender collectivement par un jeu de questions - réponses la forme que va prendre l'exercice d'écriture : un texte de théâtre avec des didascalies		
1 min 10 s 8	P 3 J-E 8.3 : écrire un monologue ; point avec les élèves sur la différence monologue / tirade		
10 min 02 s 1	P 3 J-E 8. 4 : écrire en binôme un monologue, travail des élèves		E1 circule, répond aux sollicitat des élèves. A un moment elle interpelle l'ens de la classe pour les mobiliser ds leur travail
2 min 08 s 29	P 3 J-E 8.5 : échanger collectivement à l'oral sur ce qui a été écrit en binôme : le destin du personnage depuis son abandon à l'orphelinat.	Guerre (2) ; tueur à gages ; peur (3) ;	

P1 j 9 : Utiliser des références artistiques comme exemples aux arguments proposés (1 m 20 s)			
Durée T D P	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 20 s 1	P3-J-E 9.1 : illustrer l'argumentation par divers exemples : romans, BD, article de presse, film que E1 présente à la classe et propose à l'emprunt	Guerre (4) Conflit → mots utilisés par P	Un élève emprunte 2 livres 1 autre emprunte le magazine sur reporters de guerre

Annexe 3 : documents concernant E2

Annexe 3.1 : plan de séquence de E2

Cette séquence a été menée en terminale Bac pro en début de trimestre 3. Elle prend appui sur le manuel : FRANÇAIS 1ere/term Bac pro EA , P.Mazoyer ; S.Campario et R.Le Prud'homme ; Vuibert/Educagri éditions

Séance	Durée	Eléments de savoir/objectif/déroulé	Support	Travail demandé
1-Petite histoire du théâtre	1h	Qu'entend-on par le mot théâtre ? Un lieu, un texte écrit pour être joué, un texte écrit pour être lu.	Manuel p254 + polycop	Lire le texte séance 2 + questions de compréhension
2- Pour parler théâtre...	1h	Revoir tout le vocabulaire de base : scène d'exposition, nœud, dénouement, didascalie, rôle des personnages, les différentes répliques	Scène 1 : <u>Le mariage de Figaro</u> , Beaumarchais	Exercices de reprise du vocabulaire
3- Lecture plaisir	1h	Exercices de mise en voix : les émotions au service du texte.	Corpus pages 259 à 261 du manuel - <u>Le bruit des os qui craquent</u> , S.Lebeau - <u>Des traces d'absences sur le chemin</u> , F du Chaxel - <u>Alice pour le moment</u> , S Levey	S'entraîner à la mise en voix seul ou binôme en choisissant un texte parmi les 3. Lecture à haute voix pour les volontaires
4- Des émotions au registre...	2h	Identifier les émotions dans le texte par des procédés (figure de style, jeu sonorité, ponctuation, didascalie, relation entre les personnages), nommer ces émotions (joie, tristesse, mélancolie, colère) pour aller vers la dimension tragique.	Focus : <u>Le bruit des os qui craquent</u> , S.Lebeau p 259 + questionnaire associé. + Lecture d'autres passages de l'œuvre	Exercices de repérage et analyse sur le registre tragique. Ecriture d'une lettre (travail relevé et noté) : P 259 du manuel avec une modification : Elikia doit convaincre les parents de Joseph + dimension tragique
5- Vers le bac	2h	Passage à l'écrit des notions précédentes davantage sollicitées à l'oral. Questions de compréhension rédigées en classe. Ecriture : brouillon en classe	Scène 1 de <u>L'atelier</u> , JC Grumberg Page 273 du manuel	Travail d'écriture : tirade page 273 (travail relevé pour les volontaires).

Annexe 3.2: page du manuel scolaire support du cours de E2

2) **La fuite de Joseph**

SUZANNE LEBEAU, 2008

Elikia est une enfant ordinaire qui a vu sa vie basculer du jour au lendemain dans une guerre civile chaotique. Enlevée à sa famille, elle devient enfant soldat. Victime, elle est aussi bourreau. Sa rencontre avec Joseph, enfant capturé par son groupe de rebelles, va bouleverser sa vie.

Joseph se lève et fait le tour de chacun des arbres qu'il serre dans ses bras. Il se met à danser comme un fou.

JOSEPH. - C'est une palmeraie...
C'est ici que je viens chercher des noix de coco avec mon oncle.

5 C'est ma palmeraie à moi.
Regarde ! Le petit cocotier... Je le reconnais, c'est le mien.
Je peux grimper jusqu'au sommet pour cueillir les noix de coco.
Et au bout de la palmeraie
c'est la route qui va jusqu'à la mer...

10 Jusqu'à Namba.
ELIKIA. - Tu es sûr ?
JOSEPH. - C'est le cocotier de mon oncle...
celui de mon frère...
Namba ! Namba ! Maman !

15 *Il embrasse Elikia et danse en répétant : « Maman, maman, maman. »*
ELIKIA. - Tu vas partir le premier, Joseph,
tu vas prendre la route.
JOSEPH. - Tu ne viens pas avec moi ?
ELIKIA. - Toi, tout seul, tu peux arrêter un camion.

20 Un camion qui transporte des choses ordinaires...
Pas un camion de rebelles,
pas un camion de l'armée.
Des choses ordinaires.
Si tu vois des soldats, cache-toi.

25 Si tu vois des rebelles, cache-toi.
Arrête un camion et va jusqu'à Namba.
JOSEPH. - Toi ?
Elle voit la déception et le doute dans le regard de Joseph.
ELIKIA. - Tu dois d'abord demander à ta mère

30 et à ton père
s'ils veulent une fille de plus.
*Une fille qui a volé, qui a tué,
qui a peut-être tué leur fils !...*
JOSEPH. - Tu ne vas pas en profiter

35 pour retourner avec les rebelles ?
ELIKIA. - Jamais !
Je ne retournerai jamais chez les rebelles.
Jamais je ne retournerai dans la forêt.
Joseph embrasse Elikia tendrement.

40 JOSEPH. - Il y a un hôpital derrière la palmeraie.
Viens, ils vont te donner à manger
et tu vas dormir dans un lit.
Tu vas m'attendre là.

Le Bruit des os qui craquent, Éditions Théâtrales Jeunesse

1. Ces propos sont lus par l'auteur et relatent la parole d'Angéline, infirmière qui a recueilli Elikia et qui lit le journal de la petite fille devant le tribunal.

Questions

1. À la lecture de ce texte, quel est votre **sentiment** le plus fort ? Justifiez votre réponse.

2. Cet extrait présente **deux univers opposés**. Lesquels ? Par quels procédés d'écriture l'auteur vous permet-il de percevoir ces deux univers ?

3. Les personnages* changent de **rôle**. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ?

4. Quels éléments vous permettent d'affirmer que cette scène* est **tragique** ?

Écriture d'invention et mise en voix

Elikia. - « Tu dois d'abord demander à ta mère et à ton père s'ils veulent une fille de plus. » (l. 29-31)

Joseph retrouve enfin ses parents et tente de les persuader* de recueillir Elikia chez eux. Rédigez cette tirade* en 30 lignes environ. Lisez votre texte avec expressivité devant la classe.

Séquence 12 **La scène contemporaine** 259

Annexe 3.3 : transcription du cours de E2

E 2 : Allez asseyez-vous. Je fais l'appel rapidement. (Appel). Est-ce que dans l'immédiat, certains ça gêne d'être dans l'axe de la caméra sachant que normalement les images ne seront pas utilisées. Je vous l'avais dit, ce qui est important c'est le son. Si les images mais enfin Helene va en parler.

Alors bonjour d'abord. Merci de m'accueillir dans votre classe. Alors je vous explique un petit peu pourquoi je suis là. Il y a du matériel mais il ne faut pas vous en préoccupez. Je fais un travail de recherche sur l'enseignement des textes de théâtre et comment, finalement, on peut s'y prendre pour intéresser les élèves. Donc moi, c'est juste ça que je viens voir. Donc qu'est-ce qui va m'intéresser ? C'est la façon dont votre enseignante va conduire le cours. Et puis, ce sont vos réactions ou le fait que vous réagissiez. Donc à aucun moment, je suis là pour écouter ce que vous dites, comment vous le dites et pour juger. Non, je viens simplement voir si l'enseignement tel qu'il est pratiqué et notamment pour pourquoi il fonctionne et pourquoi il ne fonctionne pas. Donc surtout, vous ne préoccupez pas de la caméra. La caméra me sert parce qu'après moi, je retranscris tout ce qui s'est dit. Et j'ai besoin de ça. J'ai besoin d'écouter. J'ai besoin d'entendre s'il y a des réactions. Je veux voir s'il y a des réactions. Mais ces films-là ne seront absolument pas montrés à d'autres personnes. Il n'y a pas de souci par rapport à ça. Et après s'il y a quelques élèves dans cette classe qui veulent bien m'accorder un petit quart d'heure à la fin du cours, j'ai quelques questions à poser. Soit vous venez en groupe, soit vous venez de manière individuelle. Comme vous voulez. Et vous êtes la troisième classe avec laquelle je fais ça. J'ai fait ça dans deux autres établissements agricoles, avec deux autres classes. Une classe de 1^{ère}S et une autre classe de bac pro. Il y en a qui comptent rester après pour échanger, pour discuter ?

Elèves : Oui.

Hélène : Vous préférez rester individuellement ou que je vous prenne tout le groupe ?

Elèves : En groupe.

Hélène : D'accord, merci beaucoup.

JD 1 – JE 1.1 E2 6min 55 s (*L'installation des élèves prend du temps, elles arrivent progressivement dans la salle remettent les tables et les chaises en place dans un certain brouhaha. Des élèves sortent des copies que l'enseignante ramasse sans qu'elle ait eu besoin de le leur demander.*) E 2 : Allez, on démarre. Alors déjà, vous vous souvenez un peu de ce qui était prévu pour aujourd'hui ? Vous aviez des questions à faire.

2 Elèves : (Les élèves répondent en même temps) On avait des questions à faire. On avait des questions madame. Les questions 1 et 3. Les questions 1 et 4 (Pendant ce temps E2 circule dans la classe et ramasse les dernières copies, sans qu'il soit précisé de quoi il s'agit, les élèves sortent leur manuel scolaire et leur classeur de cours).

3 E2 : Questions 1 et 4. Alors oui, on avait des questions mais quoi ? Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois qu'on s'est vu ? Vous pouvez me dire rapidement ce que vous avez retenu, là parce que du coup on a besoin d'un peu de vocabulaire quand même pour aujourd'hui. Alors qu'est-ce qu'on avait vu comme mots de vocabulaire ? Vous vous souvenez un peu ?

4. Elève : Ah oui, la scène d'exposition

5- E2 : La scène d'exposition OK mais quoi ?

6 Elève : C'est in media res

7 E2 : oui mais qu'est-ce que ça veut dire ?

8 Elève : Ça veut dire que c'est au milieu de. On est plongé dans le cœur de l'action...

9 E 2 : OK. **JE 1.2 7 min 53 s** La scène d'exposition, c'est laquelle ?

- 10 Elève : Celle qu'on a vue.
- 11 E 2 : Oui mais pourquoi, elle s'appelle exposition ?
- 12 Elève : Car on se retrouve plongé dans l'intrigue
- 13 E 2 : Parce que c'est la ? [*L'enseignante montre un avec son pouce en l'air*]
- 14 Elève : Première.
- 15 E 2 : Première de quoi ?
- 16 Elève : Scène.
- 17 E 2 : Première scène de... Tout simplement de l'œuvre. Alors cette exposition... *JE 1.3* [*l'enseignante ramène un peu de calme dans la classe, les élèves sont plusieurs à parler*] oh oh les filles. Et on avait vu d'autres mots. Vous vous ne souvenez pas ? Du théâtre. Vous savez le mot là...
- 18 Elève : Didascalies.
- 19 E 2 : Voilà. Les didascalies. C'est quoi les didascalies ? [...] Mais si vous savez [*Des élèves hésitent on entend un peu des mots peu audibles dits par plusieurs élèves*]. [*Une élève semble hésiter à répondre*]
- 20 Elève : je crois savoir mais je ne sais pas...
- 21 E2 : [*s'adressant à l'élève qui vient de parler*] Ce n'est pas grave, vas-y dis Anaïs.
- 22 Elève : Ce n'est pas quand il y a un dialogue entre deux personnes ? (*L'enseignante hoche positivement la tête*)
- 23 Elève : c'est quand il dit je m'avance ou qu'il décrit des faits...
- 24 E 2 : Quand il décrit les faits. Ce sont tous les... (*L'enseignante bouge, fait des mouvements avec ses bras et son corps*)
- 25 Elève : les mouvements
- 26 E2 : les gestes, les expressions, les mimiques etc. Tout ce qui va faire le jeu de scène. D'accord ? Ça doit être le décor. Anaïs ! (*L'élève distraite regarde par la fenêtre, l'enseignante s'adressant à elle*) Ça doit être le décor. (*Anaïs hoche la tête en signe d'acquiescement*). Euh... On va avoir quand même besoin du mot didascalies. OK. *JD 2 - JE 2.1 9 min 41 s* E 2 : Je vous avais demandé de travailler deux textes. Lequel en premier ? Comment il s'appelle ?
- 27 Elève : La fuite de Joseph.
- 289 E 2 : Tout le monde l'a lu ?
- 29 Plusieurs élèves : Oui.
- 301 E 2 : Super. Il y avait normalement deux lectrices.
- 31 Une des deux filles : On vient devant madame ?
- 32 E2 : Oui comme l'autre fois.
(*Deux filles viennent sur le devant de la classe, se préparent.*
: on est d'accord
L'enseignante se place en face d'elle, tourne le dos au reste de la classe. Elle semble les rassurer par des gestes d'apaisement, elle pousse les mains vers le bas, elle leur montre qu'il faut souffler)
Puis l'enseignante se retourne, mobilise la classe demande de l'attention : claquement de doigts pour les autres élèves de la classe ? Elle met son doigt devant la bouche pour avoir le silence. Elle se place ensuite sur un côté de la classe ce qui lui permet de voir les lectrices et les autres élèves. Les 2 élèves lisent face à leurs camarades. Quelques élèves suivent sur leur livre. La plupart regardent et écoutent leurs camarades.)
- 33 Une élève (Maélin) prend le rôle de Joseph, l'autre (Anaïs) celui d'Elikia (les prénoms des enfants ne seront donc pas prononcés durant la lecture).
« Joseph (Maélin) : C'est une palmeraie... C'est ici que je viens chercher des noix de coco avec mon oncle.

C'est ma palmeraie à moi. Regarde ! // Le petit cocotier... Je le reconnais, c'est le mien. Je peux grimper jusqu'au sommet pour cueillir les noix de coco. Et au bout de la palmeraie c'est la route qui va jusqu'à la mer... Jusqu'à Namba.

Elikia (Anaïs) : Tu es sûr ? //

Joseph (Maélin : C'est le cocotier de mon oncle... Celui de mon frère... Namba, Namba, maman ! (A ce moment l'élève qui joue ce rôle s'avance vers sa camarade). Il embrasse Elikia et danse en répétant : « Maman, maman, maman ». //

Elikia (Anaïs) : Tu vas partir le premier, Joseph, tu vas prendre la route. //

Joseph (Maélin) : Tu ne viens pas avec moi ? //

Elikia (Anaïs) : Toi, tout seul tu peux arrêter un camion. Un camion qui transporte des choses ordinaires...

Pas un camion de rebelles, pas un camion de l'armée. Des choses ordinaires. Si tu vois les soldats, // cache-toi. Si tu vois des rebelles, // cache-toi.

Arrête un camion et va jusqu'à Namba.

Joseph (Maélin) : Toi ? //

Elikia (Anaïs) : Je vais t'attendre ici...

Elle voit la déception et le doute dans le regard de Joseph.

Elikia (Anaïs) : Tu dois d'abord demander à ta mère et à ton père s'ils veulent d'une fille de plus. Une fille qui a volé, qui a tué // qui a peut-être tué leur fils...

Joseph (Maélin) : Tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles ?

Elikia (Anaïs) : Jamais ! Je ne retournerai jamais chez les rebelles. Jamais, je ne retournerai dans la forêt.

Joseph embrasse Elikia tendrement

Joseph (Maélin) : Il y a un hôpital derrière la palmeraie. Viens, ils vont te donner à manger et tu vas dormir dans un lit. Tu vas m'attendre là. »

JE 2.2 34 E2 Alors moi il y a quelque chose, un peu comme la dernière fois, qui m'interroge. Comment vous avez choisi vos personnages ? (La question est adressée aux deux lectrices).

35 Maélin : On a fait pierre, feuille, ciseau parce qu'Anaïs elle ne voulait pas danser. (Rires des élèves, sourire de E2)

36 E 2 : Alors imaginons que vous ayez fait autrement. Je trouve qu'elles ont très bien choisi leurs personnages. Pourquoi ?

37 Elève : Parce que Maélin, elle a une voix plus douce.

38 E 2 : Et donc ?

39 Elève : Et donc, elle peut jouer l'enfant, Joseph.

40 E 2 : Mais les deux, c'est des enfants.

41 Elève : Ah mince.

42 Elève : Oui mais ça fait plus rebelle, Anaïs.

43 Elève : Plus sérieuse.

44 Elève : Il y en a une qui est plus dans la maturité.

45 E 2 : On écoute Anaïs. Vas-y.

46 Anaïs : Elikia, elle était plus dans la directive et dans la maturité. Et Joseph, lui, était plus enfantin et dans le [...] Comment dire ?

47 E 2 : Il était plus [...]

48 Anaïs : Plus attaché. Plus...

49 E 2 : Réserve ? Comment vous le voyez, Joseph ?

50 Elève : réservé, oui. Réserve

51 E2 : C'est quoi le titre de l'œuvre ?

52 Elève : La fuite de Joseph.

53 E 2 : Non.

- 54 Elève : Le bruit des os qui craquent.
- 55 E 2 : Exactement. J'ai entendu là...
- 56 Elève : Il est fragile.
- 57 E 2 : Fragile. (*Sourire de l'élève et de E2 à l'adresse de Maélin qui a joué la voix de Joseph*) Et donc du coup, je trouvais que leurs personnages étaient très bien choisis par rapport à leur voix, ne serait-ce qu'à leur voix. On sent davantage de fragilité dans la voix de Maélin que dans celle d'Anaïs. OK. *JE 2.3* (*s'adressant aux deux élèves qui ont lu à haute voix*) : Qu'est-ce que vous avez ressenti, les filles, à la lecture ou quand vous avez préparé la lecture de ce texte ? [...] Rien ?
- 58 Anaïs : Si, si. Il y a beaucoup d'émotions qui sont ressorties. [...]
- 59 E 2 : Oui mais lesquelles ? Les vôtres ? Pas facile, ça. Quand tu lisais par exemple, Anaïs, tu avais une attitude... qui était assez grave. Donc qu'est-ce que tu ressentais à ce moment-là ? [...]
- 60 Anaïs : Je ne sais pas. Moi en tant que moi, ben je ne sais pas. Non mais à la place du personnage, je sais ce qu'il aurait ressenti mais moi-même...J'ai...
- 61 E 2 : Toi, tu as rien ressenti ? Maélin alors ?
- 62 Maélin : Quand on l'a lu, comment vous expliquer, moi quand j'ai lu avec Anaïs on savait tout de suite quel passage était plus triste.
- 63 Anaïs : Ah oui ça, on l'a vu de suite.
- 64 Maélin : Surtout Anaïs, elle a pris tout de suite la bonne intonation.
- 65 E 2 : C'est intéressant ce qu'elles disent parce qu'elles ont vu les passages plus tristes et en même temps Anaïs dit, moi j'ai rien ressenti.
- 66 Elève : C'est à dire que Maélin a ressenti ce qu'Anaïs pensait
- 67 Anaïs : C'est parce que ça s'est fait automatiquement.
- 68 E 2 : Donc finalement est-ce qu'Anaïs n'a rien ressenti même si elle ne sait pas l'analyser ? Sûrement que...
- 69 Elève : Si.
- 70 E 2 : Après, c'est peut-être difficile de mettre des mots dessus comme à chaque fois qu'on parle d'émotion. Mais il y a quelque chose qui s'est passé. (*s'adressant aux autres élèves de la classe*) OK. Qu'est-ce que vous, vous avez ressenti à la lecture de ce texte ou en les écoutant ? Est-ce que la tristesse, par exemple, c'est quelque chose que vous avez ressentie ?
- 71 Elève : Oui.
- 72 E 2 : Parce que Maélin a évoqué la tristesse. Oui ? Alors quand ? (*Regardant l'élève qui vient de dire oui*) Plus quand tu les as écoutées lire ou plus quand toi, tu l'as lu toute seule pour préparer tes questions ?
- 73 Elève : Quand je les ai écoutées lire.
- 74 E 2 : (*s'adressant aux autres élèves*) Et les autres ? C'est un peu pareil ?
- 75 Plusieurs élèves : Oui.
- 76 E 2 : Il n'y a pas quelqu'un qui a plus ressenti en préparant ? Non ? Plus en les écoutant ?
- 77 Elève : Oui.
- 78 E 2 : Alors du coup, qu'est-ce qu'on peut en conclure ? Quelque chose qu'on a dit quand on a commencé à parler de théâtre, du coup.
- 79 Elève : Les sentiments.
- 80 E 2 : Oui mais vous me dites, on a davantage ressenti de choses en les écoutant qu'en lisant le texte.

- 81 Elève : Quand c'est joué.
- 82 E 2 : Et qu'est-ce qu'on a dit, au départ, les premiers mots qu'on a dit sur le théâtre ? J'ai dit, il faut bien retenir ça. C'est quoi ? [...] Que le théâtre...
- 83 Elève : C'est une pièce jouée.
- 84 E2 : C'est un texte.
- 85 Elève : Un texte joué.
- 86 E 2 : Joué. Du coup, là, (*s'adressant aux deux lectrices*) merci mesdemoiselles parce que c'est une démonstration puisque vous me dites là, vous avez plus ressenti en écoutant que finalement en lisant. Parfait. Objectif atteint pour vous alors les filles. Nickel. (*Les deux élèves retournent à leur place*). *JE 2.5*
- JD 3 – JE 3.1 17 min 57 s* Question 1. Du coup, pour tout le monde, pas autre chose que la tristesse ? [...]
- 87 Elève : la peur
- 88 Elève : moi je dis la tristesse
- 89 E2 : qui parle de la peur ? (*S'adressant à l'élève qui a dit la peur*) le petit Joseph ?
- 90 Elève : Inaudible (*des élèves discutent entre elles*)
- 91 E 2 : (*en parlant un peu fort ce qui ramène le calme dans la classe*) Alors on écoute là, donc si je reprends tes propos, la peur. Là, on est plus sur le ressenti des personnages du coup. La peur, vous la sentez par le texte et par Elikia et Joseph, pourquoi ?
- 92 Anaïs : Parce qu'il a peur de quitter Elikia.
- 93 E 2 : OK. Á la fin du texte effectivement, il a peur de quitter Elikia. Mais avant ?
- 94 Elève : Parce qu'il a perdu sa famille.
- 95 E 2 : En fait Elikia et Joseph, regardez...
- 96 Elève : Ils ont vécu la même chose.
- JE 3.2 18 min 58 s* 97 E 2 : *18 min 58 s* Ils sont... comment s'appelle le passage là, quel titre est donné à ce passage ? [...] Tout à l'heure, vous me l'avez dit. Vous avez confondu.
- 98 Elève : La fuite de Joseph.
- 99 E 2 : Voilà, la fuite de Joseph. Donc Elikia et Joseph en fait, ils sont en... ?
- 100 Elève : En fuite.
- 101 E 2 : En fuite. Si vous avez bien lu le chapô introducteur, ils sont en fuite. Pourquoi, qu'est-ce qui s'est passé ?
- 102 Elève : Il y a une guerre civile. Ils ont été enlevés par la milice.
- 103 E 2 : C'est ça. Ils ont été enlevés. Du coup, ils se sont évadés. Et là, ils sont en train de fuir. La peur, je pense, se justifie totalement pour les deux du coup. Mais effectivement à la fin vous me dites, Joseph a peur de quitter Elikia.
- 104 Elève : Ils sont attachés. Ils sont un peu proches parce qu'elle fait attention à lui.
- 105 E 2 : Exactement (*sourire de l'élève qui a une réponse conforme à celle attendue par E2*). Elikia a peur finalement de quoi, elle ? Elle a peur pour Joseph OK mais elle a peur de quoi ?
- 106 Elève : De se faire attraper, aussi.
- 107 E 2 : Et de retomber dans les mains ?
- 108 Elèves : des rebelles
- 109 E 2 : OK, La tristesse, on va le noter. La tristesse, la peur. *JE 3.3 20 min 17 s* Il y a autre chose ou pas ? A ben si pourtant, justement, je vous ai dit qu'on aurait besoin des didascalies.
- 110 Anaïs (regardant son texte) : Ben il y a eu un petit moment de joie quand Joseph a revu la palmeraie. Il a repensé à sa famille.

111 E 2 : Et parce qu'ils sont arrivés où ?

112 Elèves : La route vers chez lui

113 E 2 : Donc ils sont proches de ?

114 Anaïs : chez lui, à la route vers le village

115 E 2 : Donc effectivement dans tout ça, à un moment il y a un petit moment de...

116 Elèves : joie.

117 E 2 : Exactement. De soulagement. Ça y est, on est sauvés. On va l'écrire ensemble. *JE*
3.4 21 m. 11 s

JD 4 – JE 4.1 La question 2, je ne l'avais pas mise.

118 Elève : Non, la 4.

119 E 2 : La question 2, je ne l'avais pas mise. Regardez la question 2. Alors deux univers opposés. Alors cette question, elle est intéressante parce que moi je lui ai donné deux lectures. Je ne sais pas comment vous l'auriez traitée. Regardez la question 2 pendant que je recherche le texte. (*L'enseignante projette le texte sur le tableau*) Les deux univers opposés, essayez de me les donner.

120 Elève : Elle n'était pas à faire la 2.

121 E 2 : Non mais je sais qu'elle n'était pas à faire. Ce n'est pas grave. Pas de souci. [...]

122 Elève : Il y a celui de Joseph et celui d'Elikia.

123 E 2 : (*l'enseignante envoie la page extraite du manuel scolaire sur le tableau interactif*) Vous avez vu, (*en montrant le texte*) j'ai trouvé un nouveau jouet. Au lieu de scanner le texte, je peux l'envoyer direct. C'est génial, hein ? Vous l'avez également ça (*en montrant la page de leur livre*).

Alors le petit moment de joie, il est là (*elle montre la ligne sur tableau*) à la ligne 15. Du coup les deux univers qui s'opposent, quelqu'un le dit ça ? [...] (*brouhaha, les élèves cherchent, parlent mais on ne saisit pas ce qui se dit. Pendant que les élèves cherchent, l'enseignante remet à une élève la photocopie du texte qu'elles sont en train d'étudier*) On a commencé à l'évoquer, tout à l'heure. Je pensais que ce serait plus évident, ça. Vous m'avez dit, ils arrivent à Namba. Alors, qu'est-ce qu'on pourrait opposer comme univers ? Vas-y, Lisa.

124 Lisa : Ils se retrouvent pour se requitter, en gros.

125 E 2 : Qu'est-ce qu'on entend par univers, en fait, c'est peut-être ça qui bloque ? [...] Vas-y Julia, dis le plus fort.

126 Julia : L'univers, c'est de là où ils viennent.

127 E 2 : De là où ils viennent. Ils viennent d'où ?

128 Elève : Elle, elle vient d'un endroit un peu...

129 E 2 : Ils étaient dans quoi ?

130 Elève : Dans la forêt.

131 E 2 : Ils étaient dans la forêt, enlevés par ?

132 Elève : Les rebelles.

133 E 2 : Par des rebelles. Les rebelles, ils vivent dans la ville comme ça, ils ont des apparts ? Ils se cachent de manière clandestine, d'accord ? Donc du coup on les imagine dans un camp, cachés dans la forêt. D'accord ? Quel serait l'autre univers qui serait opposé à celui-là ?

134 Elève : La liberté.

135 E 2 : Symbolisée par ?

136 Elève : La ville.

137 E 2 : Du coup peut-être la palmeraie qui est l'ouverture sur la ville. Donc oui peut-être, ces deux univers. *JE 4.2* Or si on regarde le texte et du coup qui enchaîne la question 3, ce que vous aviez à préparer, regardez 24.25. (*L'enseignante montre au tableau les lignes sur le texte projeté*), par exemple. [...]

138 Elève : ben il y a une répétition là

139 E2 : Il y a une forme de répétition OK mais là, je reste sur mes deux univers encore.

140 Anaïs : Il faut toujours se cacher de qui que ce soit.

141 E 2 : Ce serait qui ? Ce serait quoi là, les deux univers ?

142 Elève : Il y a l'armée et les rebelles.

143 E 2 : Est-ce que ça va ensemble, ça ?

144 Elève : Non.

145 E 2 : L'armée, ils sont contre les rebelles.

146 Elève : Ils se battent contre les rebelles. (*Regard interrogateur de E2, l'élève reprend en regardant son enseignante*). Ben si, ils se battent contre les rebelles.

147 E 2 : Ah oui ils se battent, pardon. J'avais compris, ce n'est pas contre les rebelles. Ils se battent, bien sûr. Donc l'armée est censée protéger ?

148 Elève : Les enfants.

149 E 2 : Et là, est-ce que c'est le cas ?

150 Elève : Non.

151 E 2 : Il lui dit surtout, cache-toi. Du coup vous voyez, les deux univers là soldats/rebelles qui seraient normalement ennemis. Alors la question, vous voyez comment elle pouvait être traitée de deux manières différentes ? C'est bon ? Et du coup, votre question 3. Non pardon, la question... Je vous ai donné la 3 ou la 2 ?

152 Elève : La 4.

JD 5- JE 5.1 26 min 23 s 153 E 2 : La 4. Encore mieux, super. Tant pis, je reviens sur la question 3. Mais on va y arriver à la 4, ne vous inquiétez pas. Question 3 qui porte sur les rôles. (*Les élèves lisent en silence la question sur leur manuel*) [...] Vous l'avez presque dit tout à l'heure. Vous avez déjà centré la réponse. Vous m'avez dit à la fin, c'est Joseph... c'est Nadège qui l'a dit. C'est Joseph qui prend soin d'Elikia. Alors ?

154 Elève : Oui parce qu'au début, c'est elle qui lui dit qu'il faut qu'elle se cache et tout. Et après c'est lui qui lui dit, il faut que tu ailles à l'hôpital, ils te donneront à manger et ils prendront soin de toi.

155 E 2 : Alors finalement, qu'est-ce que ça pourrait être ça du coup qu'il y ait comme ça un changement ?

156 Elève : Pour dire que Joseph...

157 E 2 : Regardez votre question c'est : les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ? Donc un changement de rôle. *JE 5.2 27 min 29 s* Regardez votre question c'est : les personnages changent de rôle. Pourquoi ? Comment s'opère ce changement ? Donc un changement de rôle. A partir de quelle ligne ?

158 Elève La 40.

159 E 2 : Ici ? (*L'enseignante montre la ligne 40 sur le texte vidéo projeté sur le tableau, puis regardant les élèves*) Moi, je mettrais...

160 Elève : 34.

161 Elève : Tu ne viens pas avec moi ? 34.

162 E 2 : alors on ne peut guère remonter avant la ligne 34, ici. L'idéal pour moi, serait peut-être la didascalie où on a Joseph embrasse Elikia tendrement. Et les filles l'ont fait, intuitivement. Maélin s'est tournée vers Anaïs. Oh elle n'a pas joué jusqu'au bout

l'embrassade mais on sentait que c'était Maélin qui allait vers Anaïs. D'accord ? Joseph qui va vers Elikia. Vous voyez comme la posture, le rôle vient accompagner là le texte. Ici à mon avis, ce serait le point le plus pertinent pour le changement de rôle. Mais je ne suis pas contre cette idée de la ligne 34, si vous me dites pourquoi. *JE 5.3 28 min 41 s* Qu'est-ce qui se passe là ? « *Tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles* » (*L'enseignante lit une phrase du texte*).

163 Elève : Il fait une promesse. Il lui dit jamais...

164 E 2 : De quoi il fait preuve là, Joseph ?

165 Elève : De courage.

166 E 2 : Oui, (*se tournant vers une autre élève*) j'ai entendu ?

167 Elève : De maturité.

168 E 2 : De maturité. Pourquoi ? C'est comme s'il perdait un peu sa peau...

169 Elève : D'enfant.

170 E 2 : Pourquoi ?

171 Elève : Parce qu'il comprend la vraie vie. Il sait ce qui peut arriver.

172 E 2 : Il sait qu'elle a sûrement vécu des choses terribles. Qu'est-ce qui se passe quand on a été enlevé comme ça, longtemps ?

173 Elève : On est choqué.

174 Elève : On est terrorisé.

175 E 2 : On est terrorisé, on est choqué. Et finalement qu'est-ce qui se passe ? On a tellement peur que ?

176 Elève : Qu'on serait capable de retourner.

177 E 2 : Qu'on serait capable d'y retourner pour, peut-être, ressentir une fausse sécurité. Ça porte un nom ça, dans d'autres circonstances. Quand l'otage finalement arrive à éprouver des...

178 Elève : C'est la maladie qui s'attrape là... Le syndrome de Stockholm.

179 E 2 : C'est ça. Le syndrome de Stockholm. *JD 6- JE 6.1 30 min* E 2 : On a vu l'inversion des rôles. Ça, c'est un mécanisme très courant en théâtre l'inversion des rôles. Dans le théâtre classique, je suis sûre que vous l'avez vu au collège. C'est quoi l'inversion des rôles qu'on retrouve ? [...] On le trouve souvent. Quand on a lu l'incipit du *Mariage de Figaro*, on a dit qu'il y avait souvent des rôles récurrents. Il y avait les valets ? [...] ? Les valets et les [...] Les maîtres (*Rires des élèves lorsqu'ils entendent la réponse*). Et souvent, qu'est-ce qui se passe ? Ils échangent de rôles. Bon... mécanisme qui est repris un petit peu ici de manière peut-être moins formelle, moins automatique mais qui est repris ici. *JE 6.2 31 min 23 s* Et finalement votre question 4 Alors qu'est-ce que vous auriez à dire ? (*Les élèves regardent sur leur manuel la question*). [...] Nadège, tu peux nous parler du tragique

180 Nadège : ouh la. C'est lui qui demande qu'elle ne doit pas partir. C'est lui qui essaye de la garder avec lui.

181 E 2 : Ah ! déjà est-ce que cette question était facile ?

182 Elève : Non.

183 E 2 : Vous n'avez pas trop compris ?

184 Elève : Si mais c'est compliqué à expliquer.

185 Elève : C'est compliqué à expliquer.

186 E 2 : Moi, j'aurais dit que c'était une scène tragique parce qu'ils ne vont jamais savoir s'ils vont se retrouver. Ils se séparent mais au final, est-ce qu'ils vont se retrouver ?

- 187 Elève : Elle lui parle en faisant un peu ses adieux parce qu'elle lui dit de partir mais qu'elle ne sait pas si elle va le retrouver.
- 188 Elève : En gros, c'est des adieux qui se font.
- 189 Elève : Elle lui parle, oui.
- 190 Elève : Sans le vouloir, ça.
- JE 6.3 32 min 35 s 191 E 2 : Tout le monde est d'accord avec ça ? Vous ne savez pas trop. Alors à votre décharge vous, vous n'avez qu'un extrait. Donc effectivement, la question se pose de savoir si elle le suit ou pas. OK ? C'est ça la question. Alors elle le suit ou pas ?
- 192 Elève : Non.
- 193 Elève : On ne sait pas.
- 194 E 2 : Je vous demande d'imaginer.
- 195 Elève : Moi, je pense que oui.
- 196 E 2 (*regardant l'élève qui vient de parler*) : Toi, tu penses que oui ? Pourquoi ?
- 197 Elève : Parce que je ne sais pas... Elle n'exprime pas de peur alors, je sais pas...
- 198 Elève : Elle a trop peur.
- 199 Elève : ... je ne sais pas comment expliquer.
- 200 E 2 : Tu penses qu'elle va le suivre.
- 201 Elève : Ce n'est pas elle qui termine déjà, le texte. Elle ne répond pas à Joseph. Et elle n'exprime pas forcément de peur alors moi je pense que oui.
- 202 Elève : Moi, je ne pense pas.
- 203 E 2 : Enfin, vous sentez qu'il y a comme ça une sorte de flottement, de questionnement sur ils se quittent. Ils ne savent pas s'ils vont se retrouver. Est-ce qu'ils sont heureux ou malheureux de se quitter ?
- 204 Elèves : Ils sont malheureux.
- 205 E 2 : Malheureux, sûrement de se quitter. Est-ce qu'ils ont peur ou pas de se quitter ?
- 206 Elèves : Oui.
- 207 E 2 : Pourquoi ?
- 208 Elève : Parce qu'ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas se retrouver. Ils ne savent pas ce qui va arriver à l'autre. Ils ont peur que l'autre meurt.
- 209 E 2 : Ils ont peur de ce qui va se passer ensuite, chacun d'eux.
- 210 Elève : Oui.
- JE 6.4 34 min 3 s 211 E 2 : Et là, tu rajoutes un élément qui est important. Ils ont peur que chacun d'eux meurt. C'est ça ?
- 212 Elève : Parce que s'ils sont attrapés par les rebelles, ils savent qu'ils ne vont peut-être pas survivre. Ils vont peut-être mourir.
- 213 E 2 : C'est exactement la question que j'avais posée. Pourquoi tu te mets à me parler de la mort ? Qu'est-ce qui vous a mis sur la piste de la mort, là ?
- 214 Anaïs : Le fait qu'elle le mette tellement en garde sur si tu les vois, cache-toi. Et parce qu'elle a la crainte.
- 215 Elève : Elle n'a pas déjà tué, elle ? (*Brouhaha, plusieurs élèves répondent en même temps ce qui rend leurs propos inaudibles*)
- 216 Elève : Elle a déjà tué.
- 217 E 2 : Ouh ouh. Alors doucement, les filles. Alors qui veut y aller ? Mathilde, vas-y. Dis-moi, donne-moi la ligne. Soyez précises.
- 218 Mathilde : La ligne 32. Une fille qui a volé, qui a tué, qui a peut-être tué leur fils.
- 219 E 2 : C'est qui, cette fille ?

- 220 Elève : C'est elle, celle qui parle.
- 221 E 2 : Dans l'œuvre originale, ce n'est pas elle qui parle. Effectivement là, on parle bien d'Elikia. OK, elle a tué. Encore ? Vous aviez trouvé un autre passage.
- 222 Elève : On ressent qu'elle a la crainte de ça parce qu'elle dit si tu vois des rebelles, elle lui demande de se cacher.
- 223 Elève : Elle insiste sur ce fait-là. Elle insiste.
- 224 E 2 : Bien sûr, OK. Vous sentez qu'il y a de la crainte, c'est ça ? Parfait moi, ça me va. Très bien. *JE 6.5 35 min 22 s* E 2 : Alors sur vos textes, vous découperez, pas maintenant, hein vous découperez et vous collerez. Alors sur vos textes, vous surlignez déjà, ça permettra de fixer. Vous surlignez cette didascalie, là. 39 (*les élèves sortent la feuille distribuée en début d'heure et qui est une photocopie du texte du manuel, elles soulignent ce qu'a indiqué l'enseignante qui circule entre les élèves*). [...] Et vous mettez à côté, qu'est-ce qu'on a dit que c'était là ?
- 225 Elève : Le changement de rôles.
- 226 E 2 : Inversion des rôles, changement de rôles. Comme ça, vous fixez les choses sur le texte. (*Les élèves soulignent*). Ça y est ? (*L'enseignante en observant une élève qui prend des notes*) Tu sais plus comment s'écrit didascalie ?
- 227 Elève : Non.
- 228 E 2 : Comme ça se prononce. C'est bon ? *JD 7- JE 7.1 36 min 19 s* Ensuite d'une autre couleur, vous surlignez les vers 24, 25. (*les élèves continuent à surligner les lignes sur le texte distribué*) On est resté pas mal de temps là-dessus. Et est-ce que vous en verriez d'autres, qu'on pourrait souligner de la même couleur ?
- 229 Elève : Pas un camion de rebelles, pas un camion de l'armée.
- 230 E 2 : Exactement. [...] Donc 21, 22 (*en montrant les lignes du texte projeté sur le tableau*). Et peut-être qu'il y aurait encore un couple. [...]
- 231 Elève : Quand il répète jamais, là tout le temps.
- 232 E 2 : Je ne sais pas. Dites-moi les lignes.
- 233 Elève : 37, 38.
- 234 E 2 : Oui, ici (*elle montre les lignes sur le tableau*). Je ne retournerai jamais chez les rebelles. Jamais je ne retournerai dans la forêt. OK. Alors il y avait une question dans laquelle, il y avait le terme procédé.
- 235 Elève : C'est la 2.
- 236 E 2 : Oui. Est-ce que là, on aurait des procédés ?
- 237 Elève : La répétition.
- 238 E 2 : Alors est-ce que répétition, c'est assez précis ça.
- 239 Elève : L'énumération.
- 240 E 2 : Ah non.
- 241 Elève : Une figure de style.
- 242 E 2 : Alors oui mais laquelle ?
- 243 Nadège : Anaphore.
- 244 E 2 : Nadège nous dit anaphore. Où ça ? Alors si tu vois...
- 245 Elève : Pas un, pas un.
- 246 Elève : Pas un camion, pas un camion. Ligne 21.
- 247 E 2 : (*l'enseignante cherche les lignes sur le tableau*) Alors j'ai perdu, ah oui...Pas un camion, pas un camion. Si on prend la définition de l'anaphore ?
- 248 Elève : C'est quand c'est chaque même début de mot, en début de vers.

249 E 2 : C'est tout mélangé mais tout y est. C'est à peu près ça. C'est répétition d'un mot ou d'un groupe de mots...

250 Elève : En début de phrase.

251 E 2 : En début de vers, normalement, qui se suivent. Mais effectivement, ça peut fonctionner également...

252 Elèves : On met que c'est une anaphore ?

253 : E 2 : Alors, attends, attends. Anaphore. Mais est-ce que c'est qu'une anaphore ?

254 Elève : Non.

JE 7.2 38 min 41 s 255 E 2 : Regardez par exemple. (*L'enseignante cherchant une ligne sur le texte projeté*) décidément celui-là, à chaque fois je le perds. « *Si tu vois des soldats, cache-toi. Si tu vois des rebelles, cache-toi* ». (*Elle montre aux élèves les lignes 37-38*). En même temps c'est pareil, en même temps ce n'est pas pareil.

256 Elève : Juste un mot qui change.

257 E 2 : Il y a juste un mot qui change.

258 Elève : C'est une répétition pour bien lui ancrer dans la tête.

259 E 2 : Bien sûr, c'est ça l'effet. L'effet d'insistance. C'est exactement ça. Mais le fait comme ça qu'on ait deux phrases, presque deux vers [...] ça ne vous dit rien ça ? Il n'y a pas une figure qui ressemble à ça ? Si j'avais le temps, je vous redirais de ressortir votre glossaire des figures de style. Le para...

260 Elèves : Parallélisme.

261 E 2 : llélisme, OK. C'est comme si l'anaphore et le parallélisme étaient imbriqués l'un dans l'autre. On voit bien qu'il y a deux structures complètement identiques (*elle montre les lignes 37-38*). Et en même temps avec une reprise anaphorique. Là (*elle montre les lignes 21-22 et 24 -25*) l'anaphore, OK. (*Les élèves écrivent le nom des procédés sur leur feuille*) JE 7.3 40 min 4 s 261 40 min 4 s E 2 : Et puis ici. Ici (*elle montre 2 lignes du texte*), il faudrait que je l'écrive. Vous regardez les vers 37, 38. Les lignes 37, 38. Qu'est-ce que c'est ? (*L'enseignante montre les lignes sur le tableau*) Est-ce que quelqu'un peut me trouver ça ? (*Des élèves regardent le tableau, d'autres regardent leur texte*). Ça serait génial. Et là, je me dirais que vous êtes géniales.

262 Elève : C'est quand les phrases sont inversées.

263 E 2 : Les phrases sont inversées. C'est-à-dire ?

264 Elève : Le début de la première phrase se retrouve dans la deuxième, à la fin.

265 E 2 : Je ne retournerai jamais chez les rebelles. Et jamais je ne retournerai dans la forêt. (*L'enseignante écrit sur le tableau la phrase à côté du texte projeté*)

266 Elève : Madame, il y a pas de et.

267 E 2 : Il y a pas de et, pardon. Jamais je ne retournerai dans la forêt. J'écris mal.

268 Elève : Elle a fait une inversion de mots.

269 E 2 : Ah oui, laquelle ?

270 Elève : Le jamais, elle l'a mis au milieu, au début. Et au début... Et je ne retournerai.

271 E 2 : OK. Alors ça là, c'est quoi ? (*elle montre au tableau l'inversion en pointant les 2 jamais puis les 2 je ne retournerai*)

272 Elève : C'est les trucs en croix, comment ça s'appelle ?

273 Elève : C'est un croisement.

274 E 2 : C'est l'origine. Alors là je vais vous perdre.

275 Elève : c'est pas le truc chiasme (*mal prononcé par l'élève*)

276 E 2 : Est-ce qu'on dit chiasme ? (E2 reprend la mauvaise prononciation ; rires des élèves et de l'enseignante).

277: Elève : chiasme (bien prononcé)

278 E 2 : oui. Voilà, j'étais sûre que... Oui, c'est chiasme. C'est pour ça que j'ai dit, je suis sûre que je vais vous perdre avec mon h. (rires des élèves, certaines notent le nom du procédé sur leur feuille). Allez vite une conclusion après j'aimerais qu'on termine encore par une lecture. JE 7.4 42 min 6 s Finalement est-ce que quelqu'un est capable de me dire, à cette question 4, oui cette scène est tragique parce que avec tout ce qu'on a dit ? Normalement, on aurait dû l'écrire. (Designant Anaïs qui semble vouloir prendre la parole), vas-y.

279 Anaïs : Attendez, il faut que je trouve de bons arguments.

280 E 2 : On les a déjà donnés. Alors peut-être trouves-en qu'un et le plus probant pour toi. De ce qu'on a fait depuis le début de l'heure. [...]

281 Anaïs : Cette scène est tragique parce [...]

282 Elève : parce qu'ils se séparent en faisant leurs adieux.

283 E 2 : Alors j'ai mal posé ma question. Est-ce que vous pouvez prélever, dans le texte, des éléments qui appartiendraient au registre tragique ?

284 Elève : La figure de style du texte, c'est la figure de style tragique. C'est une figure de style qui peut être un argument.

285 E 2 : Qui peut être utilisée.

286 Elève : Oui, voilà.

287 E 2 : Pourquoi ? Quel est l'effet finalement d'une telle figure de style ? Quel est le mot finalement qui revient ? Comme si on avait voulu, finalement... Jamais, jamais. Pourquoi, il est important ce mot ?

288 Elève : Pour montrer que tout ça c'est fini, c'est derrière eux. Et elle doit absolument ne pas y retourner.

289 E 2 : Et que plutôt que d'y retourner ? [...] Fanny qu'est-ce qu'il y a ? (L'élève a un fou rire inexplicable).

JD 8-JE 8.1 44 min 20 s Donc toutes nos hypothèses de lecture, elles nous mènent à chaque fois à quoi ? Finalement le tragique est lié à quoi ?

290 Elève : Á la mort.

291 E 2 : Á la mort. (S'adressant à l'élève qui rit) Fanny ? Donc les figures de style justement, elles servent, elles servent à...comment je peux dire ?

292 Elève : Elles servent à émouvoir le lecteur.

293 E 2 : elles ?

294 Elève : elles servent à émouvoir le lecteur

295 E 2 : Oui, très bien. Quelque part, oui. Il y a de l'ordre de l'émotionnel. Mais c'est aussi un non-dit, vraiment. C'est pour ça que le terme servir est vraiment ressenti. Elles vont servir, ces figures de style, le registre tragique et du coup à faire émerger toutes ces hypothèses de lecture que vous avez eues et qui sont très justes. Il y a cette idée de mort qui pèse un petit peu au-dessus de leurs têtes, comme ça. Elle pesait quand ils étaient dans le camp des rebelles. Et elle pèse encore. Alors nous, on ne sait pas pourquoi. Le texte s'arrête ici. Mais je vais vous lire la fin. Vous allez comprendre. Et pareil, ici, pour le parallélisme et l'anaphore. C'est quoi l'effet ?

296 Elève : Le début de la même phrase, on le connaît mais c'est la fin après. On ne sait pas la suite.

297 E 2 : Oui mais alors l'effet du début. Toujours un effet d'insistance. *JE 8.2 45 min 54 s*
Et là, on va insister sur quoi ?

298 Elève : Sur le comportement qu'il doit avoir face à ... à se cacher

299 E 2 : Qu'il faut se cacher.

300 Elève : Qu'il faut se cacher bien sûr. Il faut bien qu'il s'en rappelle.

301 E 2 : Oui, il faut se cacher bien sûr. Il faut bien qu'il s'en rappelle. On va insister sur cette espèce, c'est quoi l'émotion qui est liée au cache-toi ?

302 Elève : La peur.

303 E 2 : La peur. *JE 8.3* Petite parenthèse, c'est quoi cache-toi ? C'est un autre procédé, ça.

304 Elève : L'impératif.

305 E 2 : L'impératif. OK. Petite parenthèse J'arrête là pour le tragique. De toute façon, on formalise tout ça vendredi donc pas de panique. *JD 9- JE 9.1 46 min 34 s* Mais je tiens à vous lire, pas tout à fait la fin mais... Vous voyez le livre (*elle montre le livre le bruit des os qui craquent à la classe*), il est tout à fait accessible, franchement.

306 Elève : Il est petit.

307 E 2 : Oui. Regarde (*elle montre à la classe l'épaisseur du livre. Des élèves rangent leur classeurs*). Non, ne rangez pas. Si ça se trouve, vous allez me dire mais moi j'aimerais bien lire. Alors juste 2 ou 3 mots pour que vous sachiez. En fait, ils se sont échappés et sur scène, on voit un troisième personnage qui est en fait une infirmière. Cette infirmière va avoir un rôle un peu de narratrice. Et c'est ce qui nous permet de revenir en arrière, sur des éléments du passé concernant les deux personnages. Donc cette infirmière, elle relate tous ces événements à partir d'un cahier qu'a écrit Elikia. Et elle est, on appelle ça les comparutions, elle est à la 10^{ème} comparution. C'est la dernière. Et je vous la lis. Vous allez comprendre.

(*L'enseignante lit le texte*) **Qu'est-ce qu'on pouvait faire d'une petite fille de 13 ans qui n'était pas malade ?** Je vais vous dire un truc. Elikia est allée à l'hôpital. Pour répondre à votre question, Elikia est allée à l'hôpital. Je reprends (*elle lit le texte*). **Qu'est-ce qu'on pouvait faire d'une petite fille de 13 ans qui n'était pas malade ? On ne pouvait pas la garder. // On n'avait pas de lit pour elle. // Elle a dormi sous le lit de Joseph, les deux semaines qu'il a passées à l'hôpital. Joseph partageait son eau et sa nourriture. Elle lui faisait ses pansements. C'est elle qui est allée avertir sa famille et qui, une fois guéri, est allé le reconduire chez lui. Puis la diarrhée s'est déclarée. // (Une élève a un fou rire) Une petite diarrhée qu'on pensait guérir facilement mais qui ne guérissait pas. // Les analyses de sang ont confirmé qu'Elikia avait contracté le virus, comme beaucoup d'autres. Elle avait sa place à l'hôpital. Elle y est restée jusqu'à sa mort. // A 15 ans, de quoi voulez-vous que nos filles meurent ? D'une balle ou du Sida ? // Le soir de sa mort, je n'arrivais pas à partir de l'hôpital. // Je voyais qu'elle avait du mal à respirer. Et je ne voulais pas la laisser toute seule. // Joseph aussi était resté. Il disait qu'il avait des devoirs pour la nuit. // Excusez-moi, je me suis laissé emporter. Elikia aurait pu vivre plus longtemps avec une médication adéquate. Aurait-elle pu avoir une vie plus ou moins normale, pendant quelques années ? Si elle avait vécu, comment aurait-elle vécu elle qui n'avait plus de passé, plus de famille, pas de métier, pas de formation. Et les autres, tous les autres, les filles et les garçons de 7 ans, 10 ans, 15 ans, à qui on enlève les armes ? Où faut-il les envoyer ? // Á l'école ou en prison pour crimes de guerre ? // Comment faut-il les traiter ? Comme des victimes ou comme des bourreaux ? Ces questions-là, c'est vous qui devrez les poser dans votre rapport et qui devrez trouver les réponses, // les solutions. (*Les élèves***

ont écouté en silence la lecture du texte ; un silence de quelques secondes se fait alors que la lecture est achevée).

Alors finalement ?

308 Elève : Elle est morte.

309 E 2 : De quoi ?

310 Elève : Du Sida. (*Rires d'élèves*)

311 E 2 : Je me demande ce qui vous fait rire. Faites abstraction. Julia ! [...] D'après vous comment une petite fille de 13 ans a-t-elle pu contracter le virus du Sida ?

312 Elève : Elle s'est fait violer dans le camp des rebelles.

313 E 2 : (*hochement de tête de l'enseignante en signe d'acquiescement*) Tout ça, c'est relaté (*elle montre le livre de la pièce*). Est-ce que l'on est maintenant proche ou loin des émotions que vous aviez ressenties, en lisant l'extrait ?

314 Elève : Proche.

315 E 2 : Donc ça veut dire que même à travers cet extrait, les émotions intuitives que vous avez eues finalement étaient... ?

316 Elève : les bonnes

JE 9.2 51 min 30 s 317 E 2 : Est-ce que c'est un texte qui, pour vous, peut être proche de la ou d'une réalité ?

318 Elève : Oui.

319 E 2 : Pourquoi ?

320 Elèves : Les viols, ça existe.

321 E 2 : Alors est-ce que c'est un texte sur le viol ?

322 Elève : Non.

323 Elève : Sur la guerre

324 Elève : sur la guerre et sur l'enfermement des enfants.

325 E 2 : L'enlèvement des enfants. Et cette enfant, cette petite fille, on lui a mis quoi dans les mains ? Vous m'avez dit, elle a tué.

326 Elèves : Une arme.

327 E 2 : Une arme.

328 Elève : Elle était obligée.

329 E 2 : elle était obligée JE 9.3 52 min 8 s Donc quelle question, on pose à la fin ? Est-ce que c'est une...

330 Elève : Meurtrière.

331 E 2 : enfin meurtrière ou coupable. Ou est-ce que c'est ?

332 Elève : Une victime.

333 E 2 : Est-ce que c'est une victime ou est-ce que c'est...

334 Elève : un bourreau

335 E 2 : Difficile de répondre à ça. Pour vous, c'est une victime ?

336 Elèves : Oui.

337 J 10 52 min 40 s E 2 : On termine par la lecture. (*Une élève se lève pour lire le texte qui sera étudié la semaine suivante et qui est extrait de Alice pour le moment de S Levey*) Vous ne rangez pas vos affaires. Allez vas-y.

338 Elève : Je suis née à Valparaiso, Chilienne de naissance. Je suis devenue européenne par la force des choses. Je suis née un 11 septembre, l'autre, celui de 73. Au siècle dernier. Déjà. J'ai ouvert les yeux à la minute même où, sur un trottoir de Santiago, certainement, un homme est tombé, arrêté net dans sa course folle, le souffle de la jeunesse coupé par

une rafale de mitraillette. J'ai beaucoup pleuré à la naissance, j'ai pleuré longtemps la mort de cet homme et j'allais pleurer la mort de tous les autres qui ont suivi peu de temps après. Je suis née réfugié politique. Je suis née avec un accent circonflexe sur ma tête. J'ai grandi réfugiée politique. J'ai grandi avec un accent circonflexe sur ma tête. J'ai appris à penser réfugiée politique. J'ai appris à marcher sur un trottoir qui n'était pas mon trottoir. Avec une épée de Damoclès au-dessus de ma tête. J'ai appris à penser, à écrire, à lire, à compter. Dans un pays qui était pas mon pays. Mes papiers comme mes amis comme mes maisons comme mes amours n'étaient que provisoires. Je m'appelle Alice. Alice pour le moment. Parce qu'il fallait bien décider d'un prénom à notre arrivée ici.

(Applaudissements des élèves à la fin de la lecture)

339 E 2 : est-ce que vous retrouvez certaines émotions qu'on a eues sur ce texte ?

340 Elèves : oui

Fin du cours : 54 min 42 s

Annexe 3.4 : découpage en jeux didactiques et jeux élémentaires

J1 : rappeler collectivement des éléments spécifiques du texte de théâtre (*in media res*, scène d'exposition, didascalies) vus au cours précédent (2 min 46 s)

Durée Nombre de TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
58 s 9	J-E 1.1 : par un cours dialogué, rappeler certaines spécificités du texte théâtral vues au cours précédent à savoir l'entrée dans la pièce <i>in media res</i> .		Après un jeu de questions / réponses les E disent qu'il s'agit de la 1 ère scène, E 2 ne va pas plus loin sur cette notion
35 s 9	J-E 1.2 : par un jeu de questions / réponses rappeler le nom de la 1 ère scène : la scène d'exposition.		
1 min 13 s 5	J-E 1.3 : par un jeu de questions / réponses rappeler ce que sont les didascalies.		

J2 : repérer collectivement les émotions présentes dans le texte étudié et expliciter de ce qu'elles permettent de comprendre des personnages en présence (8 min 16 S)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
2 min 53 s 6	J-E 2.1 : appréhender collectivement la compréhension de la scène 8 par lecture à haute voix faite par deux élèves.	Rage, colère, crainte, joie ; tristesse, étonnement, joie, optimisme, amour, vigilance, confiance (dans le lexique du texte) Amour, optimisme, joie, désappointement, surprise, colère, crainte (dans les didascalies et la ponctuation)	Les 2 E sont debout face à la classe de la scène 8
1 min 51 s 22	J-E 2.2 : par un jeu de questions -réponses, caractériser les deux personnages de Joseph et d'Elikia : en donner les principaux traits de caractère.	Rire des élèves	Voix plus douce au plus jeune des personnages Voix plus affirmée à la plus mature des personnages
1 min 53 s 13	J -E 2.3 : par un jeu de questions-réponses adressées aux deux lectrices, comprendre la fonction des émotions dans le texte.	Tristesse (élève)	demande aux E de justifier à quel moment et pourquoi
1 min 39 s 16	J-E 2.4 : par un jeu de questions réponses à l'adresse de la classe, comprendre la spécificité du texte de théâtre : un texte fait pour être joué.	Tristesse E2	Le rôle des émotions ds la compréhension de ce qui est vu ou entendu

J3 : collectivement expliquer les émotions ressenties par les personnages en fonction de l'évolution de l'intrigue dans la scène 8 (3 min 14 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 1 s 11	J-E 3.1 : collectivement verbaliser les émotions véhiculées par le texte ; interpréter le texte.	Tristesse (élèves) ; peur (élèves et E2)	
1 min 19 s 12	J-E 3.2 : collectivement verbaliser et comprendre l'émotion dominante du texte : la peur, expliciter le contexte de l'intrigue qui explique cette émotion des personnages.	Peur (E2)	
54 s 7	J-E 3.3 : collectivement comprendre et interpréter les didascalies, verbaliser et comprendre une autre émotion ressentie par Joseph : la joie.	Tristesse (E2) ; peur (E2) ; joie (élèves et E2)	

J4 : collectivement interpréter l'implicite du texte étudié par le repérage des groupes qui s'opposent dans l'extrait (5min 12 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
3 min 54 s	J-E 4.1 : collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville).	Joie (E2)	
1 min 18 s	J-E 4.2 : collectivement nommer les deux groupes qui s'opposent : l'armée et les rebelles et comprendre les dangers qu'ils représentent pour les deux enfants		

J5 : repérer et comprendre, collectivement, le procédé du changement de rôles dans la scène étudiée (3 min 37 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 6 s 5	J-E 5.1 : par un jeu de questions-réponses, repérer le changement de rôle qui s'opère entre Joseph et Elikia		
1 min 12 s 5	J-E 5.2 : collectivement repérer comment et où s'opère le changement de rôle		
1 min 19 s 18	J-E 5.3 : collectivement, repérer l'évolution du personnage de Joseph et appréhender en quoi ce changement contribue au tragique de la pièce.	Choqué (élèves et E2) ; terrorisés (élèves et E2) ; peur (E2)	

J6 : collectivement reprendre des éléments du tragique de cette scène : repérer les éléments de l'évolution des personnages 6 min 19 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min23 s 1	J-E 6.1 : rappel par l'enseignante des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets		
1 min 12 s 12	J-E 6.2 : collectivement comprendre ce qui fait le tragique de cette scène		
1 min 28 s 20	J-E 6.3 : collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture	Malheureux (élèves et E2) ; peur (élèves et E2)	
1 min 19 s 14	J-E 6.4 : collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte	Peur (E2) ; crainte (élève et E2)	
57 s 6	J-E 6.5 : collectivement être capable de redéfinir le procédé du changement de rôle		

J 7 : collectivement nommer et comprendre des procédés stylistiques notamment du parallélisme et du chiasme (8 min 1 s)

Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
2 min 22 s	J-E 7.1 : collectivement repérer des procédés d'écriture du texte étudié ; expliciter ce qu'est le procédé de l'anaphore		
1 min 23 s	J-E 7.2 : collectivement repérer et expliciter le procédé du parallélisme		
2 min 2 s	J-E 7.3 : collectivement repérer et expliciter le procédé du chiasme	Rires des élèves suite à une erreur de prononciation d'une camarade	
2 min 14 s	J-E 7.4 : collectivement repérer ce qui fait le tragique de ce texte : les procédés d'écriture d'insistance		

J 8 : collectivement reformuler en vue de l'institutionnalisation (la trace écrite) les procédés du tragique repérés dans la scène étudiée (2 min 14 s)

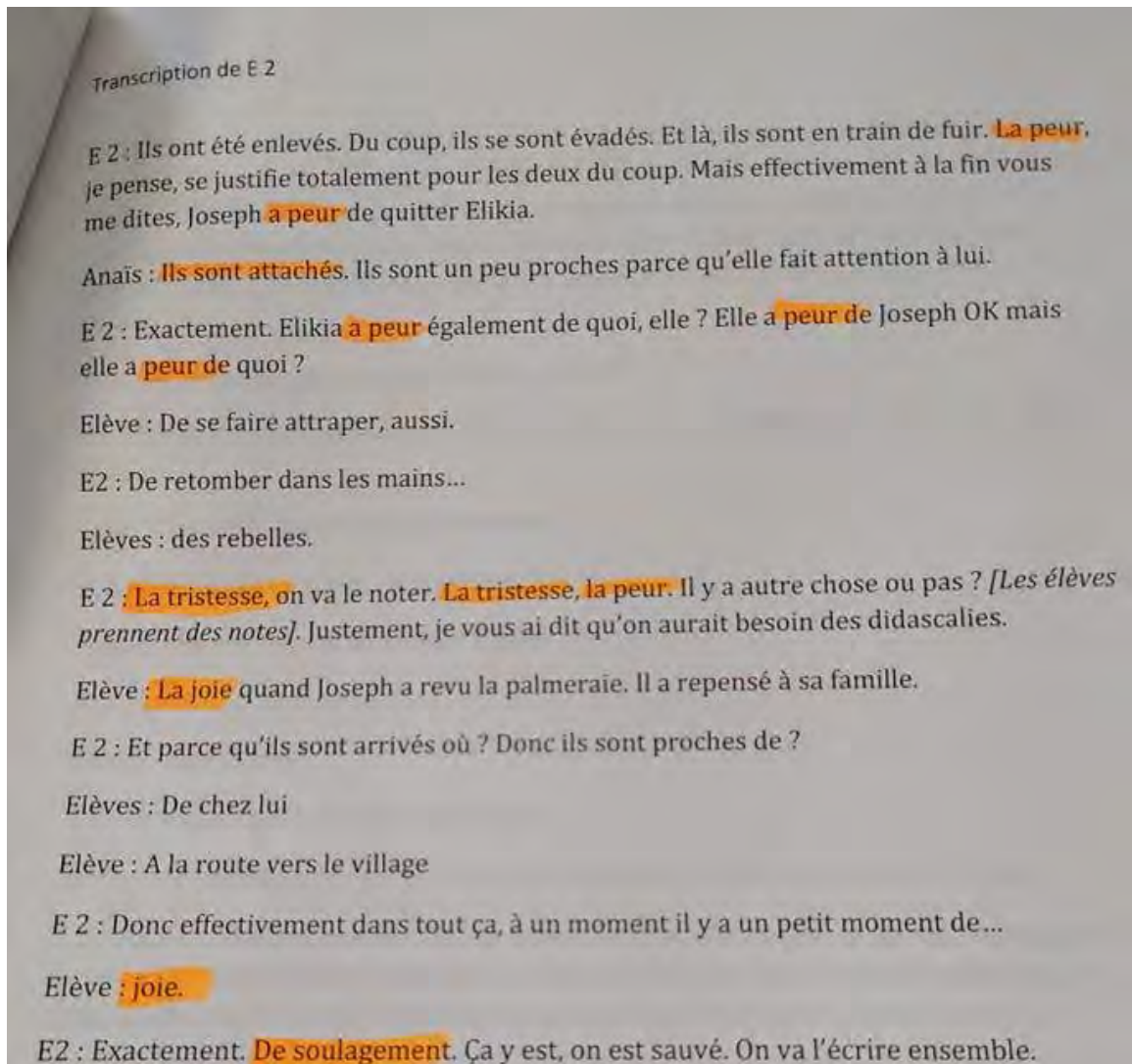
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
1 min 34 s	J-E 8.1 : collectivement repérer et comprendre le destin funeste comme un élément constitutif du personnage tragique.		
20 s	J-E 8.2: collectivement, repérer et nommer l'émotion liée au tragique dans cette scène : la peur.		
20 s 3	J-E 8.3 : collectivement nommer le temps utilisé à un endroit précis du texte : l'impératif.	La peur est à nouveau soulignée par une E	E2 demande aux E de nommer un autre procédé à l'aide d'un ex → impératif, impératif lié à la peur .

J 9 : mettre en évidence par un cours dialogué l'ambivalence du personnage d'Elikia : victime et /ou bourreau ? (6 min. 6 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
4 min 56 s 13	J-E 9.1 : appréhender collectivement la compréhension du texte de la 10 ème comparution et son importance pour comprendre le personnage tragique par une lecture à haute voix de E2		Présentation par E2 d'un extrait qu'elle va lire afin d'aider les élèves à comprendre ce qui va advenir d'Elikia
38 s 11	J-E 9.2 : collectivement replacer ce personnage dans le contexte de l'intrigue : une enfant soldat qui a tué		
32 s 8	J-E 9.3 : collectivement verbaliser et comprendre l'ambivalence du personnage d'Elikia : une victime ou un bourreau ?		

J 10 : appréhender collectivement par une première lecture le texte qui sera étudié lors du prochain cours (2 min 2 s)			
Durée TdP	Jeux élémentaires	Emotion repérée et origine	Notes
2 min 2 s 4	JE 10.1 : : appréhender collectivement, par une première lecture d'une élève, la compréhension du texte qui sera étudié au cours suivant		

Annexe 4 : Les analyses lexicales

Annexe 4.1 : un exemple d'une page d'une analyse lexicale faite manuellement



Annexe 4.2 : analyses lexicales des documents liés à E1

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
Peur		1		E1 x 5 (Élèves x 3 ; E 1 x2) (JE 4.5 x2) (JE 8.6 x3)			
	Terreur	4 « il hurlait ton nom » (JE 4.1) , « un loup rouge qui la dévore » (JE 4.1), Wahab criait ton nom » (JE 4.1), « on attend les représailles »(JE 7.2)			3 « horreur » x 3 « dire l'horreur » « j'ai même horreur », « exprimer les horreurs du monde »	1 « terrible »	
	Appréhension						

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Crainte	1 « Tu vas venir ?... Tu vas venir, Jeanne... Jeanne... Réponds-moi tu vas venir ? » (JE 5.1)					
Colère		4		1 (E 1- JE 7.4)	3		7 « il était en colère » x 2 « j'étais en colère contre lui » « il était en colère contre sa mère » « simon soit un peu en colère avec sa mère » « j'étais en colère contre lui » « au début de la colère tre la mère et contre Simon »

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Rage	11 « J'ai frappé si fort » (JE3.2), « je t'ai vu frapper » (JE 4.1), « trembler » (JE 4.1), « ne mens pas ! » (JE 4.1), « si tu sais ! » (JE 4.1), « je t'ai vu » (JE 4.1), « alors parle » (JE 5.1), « les frères tirent sur leurs frères et les pères sur leurs pères » (JE 7.2), « une guerre mais quelle guerre » (JE 7.2), « pour se venger » (JE 7.2), « on me l'a pris » (JE 7.2).	5 ! x 3 (JE 3.2) ? x 2 (Je 3.2)	Violence X 19 (E 1 x14, EI x5) (JE 5.4 x1) ; (JE 6.1 x 4) ; (JE 6.3 x 7) ; (JE 6.4 x 1) ; (JE 6.7 x 2) ; (JE 7.4 x4) ;	2 « violent », « je trouve que c'est terrible »,	1 « la violence »,	
	Contrariété	3 « Qu'est-ce que tu veux Simon pourquoi tu viens chez moi ? », (JE 5.1), « qu'est-ce que tu sais de moi ? d'elle ? » (JE 5.1), « Comment on fait pour vivre maintenant » (JE 5.1)	5 ? x 5 (JE 5.1)				

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Agressivité	<p>10</p> <p>« parce que tout le monde te croit morte » (JE 5.1), « ne crie pas » (JE 5.1), « je m'en câlisse de mon doctorat » (JE 5.1), « tu te calisses de tout » (JE 5.1), « trop con » (JE 5.1), « je me foutais de mon doctorat il y a quelque chose dans le silence de ma mère que MOI je veux comprendre » (JE 5.1), « Et MOI je te dis qu'il n'y a rien à comprendre ! » (JE 5.1), « tu me fais chier ! » (JE 5.1), « toi tu me fais chier » (JE 5.1), « Va-t-en Simon » (JE 5.1)</p>	<p>17</p> <p>! x 17 (JE 5.1)</p>	<p>6</p> <p>(E1 : 4, el : 2) élèves: « se battre que de discuter » (JE 6.3 x 2) E 1: « cette cruauté » (JE 7.4 x1) ; (JE 7.6 x 3)</p>			

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Mépris	4 « ils ont ri » x 2 (JE3.2), « un homme m'a craché dessus » (JE 3.2), « tout le monde riait » (JE 4.1).	1 ? (JE 3.2)				
Surprise				1 visage expressif (JE 1.2) manif biolo			1
	Etonnement	8 « Comment le saurais-tu ? » (JE4.1), « Quoi ? », « tu écoutes du silence ! »(JE 5.1) « pourquoi tu ne m'as rien dit? »(JE .5.1), Pourquoi tu ne me dis rien »x2 (JE 5.1	8 ? x 4 (Je 4.1) ! x4 (JE 5.1)				4 « moi j'ai ressenti de l'étonnement » ; « ça s'est transformé en étonnement voire en surprise » « plus j'étais étonnée » « j'étais très très étonnée »

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
Tristesse		« Que s'est-il passé ? »(JE 7.2) . « qu'est-ce que vous avez dit ?(JE 7.2)Pourquoi l'avez-vous donné ? (JE 7.7)					
	Distraction						
		X 3 (JE 4.1) (JE 7.2) Peine (JE 7.2)					X 3 « un peu de tristesse avec la mort de nawal » « ça me fait de la tristesse » « cela montre que c'est triste »
	Chagrin	7 la terre est blessée », (JE 4.1) « à genoux à pleurer » (JE 4.1), « les yeux ravagés »(JE 4.1), « Pourquoi tu ne dis rien ? » x2 (JE 5.1 , « où es-tu ? » x 2 (7.7))	5 ? x 4 (JE 4.1 x2) ; (JE 7.2 x2) ! x 1 (JE 4.1)		2 « ça m'a bouleversé », « ça a été la compassion »		

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Songerie	1 « je me souviens »(JE 4.1)					
	Remords	1 « si je pouvais reculer le temps, il serait dans mes bras » (JE7.7)	3 ! x 3 (JE 7.7)				
	Désappointement	2 « qui tire sur qui ni pourquoi » (JE7.7), « on nous a chassé laissez-nous vivre à vos côtés »(JE7.7)	1 ? (JE7.7)				
Joie				4 Rires des élèves qui retrouvent le mot (JE 3.7) Parce qu'un élève vient de comprendre qq chose du texte et il le dit (JE 5.2) Rires de qq élèves sans que l'on en comprenne la raison JE 5.2) Devant 1 argumentation longue d'1 élève (JE 6.3)			

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
				Sourire d'un élève qui est allé au bout de son argumentation			
	Extase						
	Sérénité						
	Optimisme	3 « ton nom éclaire ta tombe » (JE 3.2) »Je remplirai ma promesse envers lui 5JE 3.2) Un mot et tout s'éclaire » (JE 3.2)					
	Amour	4 « Quoi qu'il arrive je t'aimerai toujours », (JE3.2)« comment aimer » (JE 3.2), « pas d'amour » x2 (JE 3.2)					
Dégoût				1 Élève :« c'est gai » (JE 8.6)	1		
	Aversion						

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte Incendies (verbatim) Occurrences	Texte Incendies (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (verbatim +gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante anté Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Ennui						
Anticipation							
Acceptation	Vigilance						
	Intérêt						
	Confiance	3 « Maintenant que nous sommes ensemble ça va mieux » x 3 (JE 7.7)					
	Acceptation						
	Soumission						

Annexe 4.3 : analyse lexicale des documents liés à E2

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
Peur				20 JE 3.1 : E2 (4) Elè.(2) JE 3.2 E2 (5) JE 33 E2 (1) JE 53 E2 (1) JE 63 E2 (2) Elè. (2) JE 6.4 E2 (1) JE 82 E2 (1) Elè. (1)		1	3
	Terreur			3 J5.3 : élè (2) : « on est choqué » , « on est terrorisé » E2 (1) : « on est terrorisé, on est choqué »			
	Appréhension				1 « le nœud à l'estomac cette espèce de chaleur qui te prends les tripes »		

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Crainte	2 J 2 « cache-toi » « le soir de sa mort, je n'arrivais pas à partir de l'hôpital, je ne voulais pas la laisser toute seule »	2 ? X 2	7 JE 6 2 : E2 (1) : « ils ne vont jamais savoir s'ils vont se retrouver. Elè. (1) : « elle ne sait pas si elle va le retrouver » JE 6.3 Elè. (1) : « ils ne vont peut-être pas se retrouver. Ils ne savent pas ce qui va arriver à l'autre » JE 6.4 Elè : (3) ils savent qu'ils ne vont peut-être pas survivre. Ils vont peut-être mourir. » ; « elle a la crainte » ; « on ressent qu'elle a la crainte de ça » E2 (1) : « vous sentez qu'il y a de la crainte »			
Colère		3 « De quoi voulez vous que nos filles meurent ? d'une balle ou du sida ? » « excusez moi je me suis laissée emporter » « comment faut-il les traiter, comme des victimes ou comme des bourreaux ? »	8 ? x 8				

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Rage	5 « qui a tué », « qui a peut être tué leur fils », « jamais », « jamais je ne retournerai chez les rebelles », « jamais je ne retournerai dans la forêt »	2 ... !		2 « violence » « nœud à l'estomac »		
	Crainte						3

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Agressivité						

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Mépris						
Surprise	Etonnement	3 « tu es sûr », « tu ne viens pas avec moi », « toi ? »,	4 ... x 2 ? x 2				

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Distraction						
Tristesse			J9 ... x 2 3	8 JE 2.3 Elève (1) JE 2.4 E2 (2)-el (1) JE 3.1 E2 (1) él.(1) JE 3.3 E2 (2)		3 « tristesse » (2) ; « poids »	4
	Chagrin			3 JE 6.3: E2 : « malheureux »x2 élève « malheureux :			
	Songerie						
	Remords	1 « Elikia aurait pu vivre plus longtemps avec une médication adéquate					

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
Joie	Désappointement	1 « Qu'est ce qu'on pouvait faire d'une petite fille de 13 ans qui n'était pas malade ? »	1 « elle voit la déception et le doute dans le regard de Joseph »	1 J9 : élèves : rires			
		3 « C'est la route qui va jusqu'à la mer...jusqu'à Namba », « c'est le cocotier de mon oncle...celui de mon frère », « Namba, Namba, Maman »	6 ! X 4 « il se met à danser comme un fou » « Et danse en répétant maman »	2 JE 33 : élève (x2)	4 « joie » (1) « contente » (3)	2	
	Contrariété					1 « Cela m'a fait suer »	
	Sérénité			5 J3.3 : E2 (2) « soulagement », « ça y est on est sauvé » Gestuelle : J2 : applaudissements J2 : rires des élèves J7 : élèves rires			

Emotions primaires Occurrences	Emotions secondaires Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (lexique) Occurrences	Texte le bruit des os qui craquent (ponctuation et/ou gestuelle dans les didascalies) Occurrences	Séance (lexique gestuelle) Occurrences	Entretien enseignante ante Occurrences	Entretien enseignante post Occurrences	Entretiens élèves post Occurrences
	Optimisme	2 « regarde », « le petit cocotier je le reconnais c'est le mien »,	5 ... x 5				
	Amour	1 « Joseph partageait son eau et sa nourriture. Elle lui faisait ses pansements »	2 « il embrasse Elikia » « Joseph embrasse Elikia tendrement »				4
	Vigilance	1 « tu ne vas pas en profiter pour retourner avec les rebelles »	1 ?				
	Intérêt						
Acceptation							
	Confiance	3 « viens tu vas manger », « tu vas dormir dans mon lit », « tu vas m'attendre là »					
	Acceptation						
	Soumission						

Table des tableaux

Tableau 1 : découpage d'une séquence en phases didactiques	134
Tableau 2 : exemple de découpage d'une phase en jeux didactiques	135
Tableau 3 : exemple de découpage d'un jeu didactique en jeux élémentaires	136
Tableau 4 : les différents éléments qui composent le corpus d'étude.....	137
Tableau 5 : extrait de la constitution du tableau élaboré à partir de la roue des émotions pour le repérage des émotions dans les différents éléments du corpus.	140
Tableau 6 : élaboration progressive du tableau rassemblant les émotions présentes dans les différents éléments du corpus. Ici, un extrait illustrant le repérage de quelques mots et expressions se rapportant à la terreur.....	141
Tableau 7 : extrait du tableau indiquant les JE dans lesquels les scènes étudiées en classe recèlent des émotions.....	143
Tableau 8 : extrait du tableau du repérage des émotions dans la transcription des interactions en classe. Les mots utilisés, les occurrences et leur localisation dans les JE	144
Tableau 9 : extrait du tableau qui récapitule des émotions présentes dans la transcription des entretiens conduits avec E1 et les élèves.....	144
Tableau 10 : extrait du tableau repérant des manifestations physiologiques qui indiquent la présence des émotions lors des interactions en classe.....	146
Tableau 11 : extrait du tableau synthétique qui reprend l'ensemble des émotions repérées dans les différents éléments du corpus lié à E1, ainsi que leurs occurrences.....	148
Tableau 12 : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes, les jeux élémentaires en magenta correspondent aux JE qui seront analysés, les jeux élémentaires en bleu renvoient aux textes des scènes étudiées en classe.....	149
Tableau 13 : les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe 4.2	177
<i>Tableau 14 : , les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe 4.2</i>	<i>178</i>
Tableau 15 : les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation et de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le tableau global est en annexe 4.2	178
Tableau 16: repérage des JE (et des phases didactiques correspondantes) dans lesquels des émotions sont présentes dans la transcription des interactions en classe avec E1	180
Tableau 17 : repérage des émotions présentes dans les analyses lexicales des entretiens de E 1 et des élèves.....	182
Tableau 18 : le repérage des émotions par les manifestations physiologiques présentes dans la vidéo des interactions en classe de E1 (annexes 4.2 et 4.3).....	184
<i>Tableau 19 : émotion apparue lors de l'avancée des savoirs en classe, JE dans lesquels elle apparaît, qui en est à l'origine et son incidence sur l'avancée des savoirs.</i>	<i>185</i>
Tableau 20 : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes. En bleu les lectures des extraits (en jaune les émotions primaires pour une meilleure lisibilité du tableau)	187

Tableau 21 : Jeux élémentaires à analyser, phase didactique à laquelle ils appartiennent, enjeu de savoir élémentaire travaillé et émotions présentes.....	188
<i>Tableau 22 : présentation du jeu didactique 2, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>192</i>
<i>Tableau 23 : présentation du jeu didactique 3, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>204</i>
<i>Tableau 24 : présentation du jeu didactique 4, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>224</i>
<i>Tableau 25 : présentation du jeu didactique 5, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>243</i>
<i>Tableau 26 : présentation du jeu didactique 6 de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>252</i>
<i>Tableau 27 : présentation du jeu didactique 7, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>278</i>
<i>Tableau 28 : présentation du jeu didactique 8, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>294</i>
Tableau 29 : présentation du jeu didactique 9 de son enjeu local de savoir	308
Tableau 30: Les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe 4.3	342
Tableau 31 : les occurrences des différentes émotions identifiées à partir de la ponctuation dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe 4.3	342
<i>Tableau 32 : les occurrences des émotions identifiées à partir de la ponctuation et de l'analyse lexicale dans les différents JE relatifs aux scènes lues. Le document global est dans l'annexe 4.3</i>	<i>343</i>
<i>Tableau 33: repérage des JE (et des phases didactiques correspondantes) dans lesquels des émotions sont présentes dans la transcription des interactions en classe avec E1</i>	<i>345</i>
<i>Tableau 34 : repérage des émotions présentes dans les analyses lexicales des entretiens de E 1 et des élèves</i>	<i>347</i>
<i>Tableau 35: le repérage des émotions par les manifestations physiologiques présentes dans la vidéo des interactions en classe de E2 (annexe 1.4)</i>	<i>349</i>
Tableau 36 : : récapitulatif des jeux élémentaires dans lesquels des émotions sont présentes. En bleu les lectures des extraits (en jaune les émotions primaires pour une meilleure lisibilité du tableau).....	351
<i>Tableau 37 : Jeux élémentaires avec présence des émotions, phase didactique à laquelle ils appartiennent, enjeu de savoir élémentaire travaillé.</i>	<i>352</i>
Tableau 38 : présentation du jeu didactique 1, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	355
Tableau 39 : présentation du jeu didactique 2, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	361
Tableau 40 : présentation du jeu didactique 3, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	373
Tableau 41 : présentation du jeu didactique 4, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	380

<i>Tableau 42 : présentation du jeu didactique 5, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>387</i>
<i>Tableau 43 : présentation du jeu didactique 6, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....</i>	<i>396</i>
Tableau 44 : présentation du jeu didactique 7, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	407
Tableau 45 : présentation du jeu didactique 8, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	418
Tableau 46 : présentation du jeu didactique 9, de son enjeu local de savoir, de son découpage en jeux élémentaires, et de leurs enjeux élémentaires de savoir.....	424

Table des figures

Figure 1 : The nature of Emotions, Plutchik, 2001, p. 344	18
Figure 2 : Savoir et connaissance (d'après Laparra et Margolinas, 2010, p.146).....	28
Figure 3 : positionnement des caméras dans les salles de classe (même positionnement dans les deux classes)	124
Figure 4 : échelles de temps, durée et liens avec des enjeux de savoir (d'après Tiberghien et Venturini, 2015, p. 1)	133
Figure 5 : positionnement des phases didactiques durant le temps d'observation de E1	135
<i>Figure 6 : roue des émotions, Plutchik, 1980 (traduit, domaine public)</i>	<i>139</i>
<i>Figure 7 : les émotions primaires, d'après la roue des émotions de Plutchik, 1980</i>	<i>139</i>
Figure 8 : les étapes de la méthodologie de l'analyse de la place des émotions dans l'avancée des savoirs	154
Figure 9 : les mouvements de l'intrigue dans la double temporalité de la pièce Incendies	164
Figure 10 : l'échelle macroscopique de la séquence et son enjeu global de savoir.....	168
Figure 11 : Découpage de la séquence en phases didactiques, en bleu ce qui a été observé et qui sera analysé. Ce schéma est à considérer comme un récapitulatif et non une chronologie des phases identifiées par notre analyse.....	169
Figure 12 : Structuration des pratiques d'enseignement et d'étude observées en trois phases didactiques	169
Figure 13 : Structuration de la partie observée à l'échelle intermédiaire entre les échelles macroscopique et mésoscopique en différentes phases didactiques selon leurs enjeux principaux de savoir.	170
Figure 14 : les phases didactiques observées, les jeux didactiques associés (entièrement ou pour partie) à chacune de ces phases et les enjeux locaux de savoir. La numérotation des jeux didactiques (J1, J2, etc.) permet de resituer le déroulement chronologique des pratiques observées.....	171
Figure 15 : le positionnement des jeux didactiques dans les phases didactiques.....	171
Figure 16 : découpage des jeux didactiques du moment observé dans la classe de E 1 en jeux élémentaires, avec leur durée et leur enjeu local de savoir. Les couleurs renvoient aux phases didactiques correspondantes.....	176
Figure 17 : deux extraits de captations des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotions lors des interactions en classe ; surprise (en entendant les explications données par sa camarade)à sur la photo de gauche(l'élève la plus à gauche) et étonnement (l'élève la plus à droite) sur la photo de droite. (Les élèves ont signé une autorisation permettant leur diffusion).....	183
<i>Figure 18 : répartition des variations topogénétiques du JD 2</i>	<i>202</i>
<i>Figure 19: répartitions des variations topogénétiques du JD 3</i>	<i>222</i>
<i>Figure 20 : répartitions des variations topogénétiques du JD 4</i>	<i>241</i>
<i>Figure 21 : répartition des variations topogénétiques du JD 5</i>	<i>250</i>
<i>Figure 22 : répartition des variations topogénétiques du JD 6</i>	<i>274</i>
<i>Figure 23: répartition des variations topogénétiques du JD 7</i>	<i>292</i>
Figure 24 :variations topogénétiques du JD 8.....	307

<i>Figure 25 : la répartition des activités de lecture écriture durant le temps d'observation</i>	313
<i>Figure 26 : deux extraits de captation de la prise de notes faites par E1 au tableau</i>	319
<i>Figure 27 : les mouvements de l'intrigue dans la double temporalité de la pièce Le bruit des os qui craquent.</i>	330
<i>Figure 28 : l'échelle macroscopique de la séquence de E2 et son enjeu global de savoir</i>	333
<i>Figure 29 : découpage de la séquence en phases didactiques, en bleu ce qui a été observé et qui sera analysé. Ce schéma est à considérer comme un récapitulatif et non une chronologie des phases identifiées par notre analyse.</i>	334
<i>Figure 30 : présentation des deux phases didactiques travaillées durant le temps d'observation</i>	335
<i>Figure 31 : l'échelle intermédiaire entre les échelles macroscopique et mésoscopique des différentes phases didactiques et l'alternance des enjeux principaux de savoir</i>	335
<i>Figure 32 : les phases didactiques observées, les jeux didactiques associés (entièrement ou pour partie) à chacune de ces phases et les enjeux locaux de savoir. La numérotation des jeux didactiques (J1, J2, etc.) permet de resituer le déroulement chronologique des pratiques observées.</i>	336
<i>Figure 33 : le positionnement des jeux didactiques dans les phases didactiques</i>	337
<i>Figure 34 : découpage des jeux didactiques du moment observé dans la classe de E 2 en jeux élémentaires, avec leur durée et leur enjeu local de savoir. Les couleurs renvoient aux phases didactiques correspondantes.</i>	340
<i>Figure 35 : deux extraits de captations des manifestations physiologiques attestant de la présence d'émotions lors des interactions en classe. Rires de plusieurs élèves et applaudissements après la lecture de l'extrait par 2 élèves (photos de gauche) et sourire d'une élève ayant répondu à E2 puis de E2 après une réponse caractérisant un des personnages de l'extrait (photos de droite). Les autorisations de publication ont été demandées aux élèves.</i>	348
<i>Figure 36 : un extrait de captation d'un fou rire concernant deux élèves (une contre la fenêtre, l'autre, un rang derrière, avec un pullover bleu). Nous avons l'autorisation pour cette image.</i>	349
<i>Figure 37 : répartition des variations topogénétiques du JD1</i>	360
<i>Figure 38 : répartition des variations topogénétiques du JD2</i>	372
<i>Figure 39 : répartition des variations topogénétiques du JD3</i>	379
<i>Figure 40 : variations topogénétiques du JD 4</i>	385
<i>Figure 41 : variations topogénétiques du JD 5</i>	394
<i>Figure 42 : variations topogénétiques du JD 6</i>	406
<i>Figure 43 : variations topogénétiques du jeu didactique 7</i>	416
<i>Figure 44 : variations topogénétiques du jeu didactique 8</i>	423
<i>Figure 45 : variations topogénétique du jeu didactique 9</i>	432
<i>Figure 46 : la répartition des activités de lecture durant le temps d'observation</i>	436
<i>Figure 47 : deux extraits de captation de la prise de notes faites par E2 à partir du vidéo projecteur interactif et du tableau blanc. Sur la photo de gauche, l'enseignante montre aux élèves les lignes où se trouve un des procédés stylistiques.</i>	440

Table des extraits

Extrait 1 : transcription des interactions élèves -enseignante en classe.....	130
Extrait 2 : repérage des mots associés aux émotions dans un extrait de la pièce Incendies, scène 13.....	142
Extrait 3 : un passage de la transcription du jeu élémentaire 6.4 du cours de E2. En gras les éléments qui vont nous permettre de décrire la topogenèse, la mésogenèse, la chronogenèse ainsi que la direction d'étude de l'enseignante. En rouge les tours de parole.	150
Extrait 4 : narration didactique du JE 6.4, en jaune des éléments de la chronogenèse, en vert, des éléments de la topogenèse, en bleu des éléments de la mésogenèse, en magenta une émotion.	151
Extrait 5 : Jeu élémentaire 2.1, collectivement repérer le nom du nouveau personnage de la scène et préciser son lien avec Nawal. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.	192
Extrait 6 : Jeu élémentaire 2.2, repérer collectivement la localisation de la scène et comprendre la fonction du lieu. . En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.	194
Extrait 7 : Jeu élémentaire 2.3, collectivement nommer le procédé d'écriture de mise en abyme et en donner l'effet produit. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.	196
Extrait 8 : Jeu élémentaire 2.4, par un apport de E1, rappeler l'étymologie du mot theatron et comprendre en quoi l'auteur reprend cette étymologie dans sa conception du théâtre. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.....	199
Extrait 9 : Jeu élémentaire 3.1, lire l'explicite et comprendre l'implicite de la didascalie. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué	205
Extrait 10 : Jeu élémentaire 3.2, appréhender collectivement la compréhension de la scène 12 par la lecture à haute voix de E1, texte de la scène 12. En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.	207
Extrait 11 : Jeu élémentaire 3.3, rappeler la dénomination de cette prise de parole assez longue (mais en présence de d'autres personnages) dans un texte de théâtre et en comprendre la fonction. En gras la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué	209
Extrait 12 : Jeu élémentaire 3.4, rappeler et comprendre la fonction des procédés d'écriture de l'allitération et de l'assonance ; saisir ce que cela révèle du personnage de Nawal. En gras la direction d'étude de E1 à partir d'un cours dialogué.	211
Extrait 13 : jeu élémentaire 3.5, comprendre la signification de l'opposition des pronoms personnels je / ils. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.....	214
Extrait 14 : jeu élémentaire 3.6, interpréter la symbolique du geste de Nawal qui frappe un villageois avec un livre. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué	216
Extrait 15 : jeu élémentaire 3.7: nommer et comprendre le procédé stylistique du parallélisme. En gras, la direction d'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.....	218
Extrait 16 : jeu élémentaire 4. 1, appréhender la compréhension de la scène 13 et son importance dans le déroulement de l'intrigue par la lecture à haute voix lecture (par E1 et	

<i>par une élève volontaire) En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.....</i>	225
<i>Extrait 17 : jeu élémentaire 4. 2, interpréter collectivement la scène 13, comprendre le rôle et la fonction du personnage de Sawda. En gras, la direction de l'étude d'E1.</i>	228
<i>Extrait 18 : Jeu élémentaire 4. 3, saisir l'importance de la connaissance (pour ces deux personnages) comme moyen de lutte. En gras, la direction de l'étude d'E1.....</i>	229
<i>Extrait 19 : jeu élémentaire 4.4, repérer le contexte de la pièce et interpréter collectivement l'expression « le loup rouge ». En gras, la direction de l'étude de E1.....</i>	233
<i>Extrait 20 : jeu élémentaire 4.6, collectivement préciser la temporalité de l'écriture et la temporalité de l'intrigue. En gras la direction d'étude de E1</i>	236
<i>Extrait 21 : jeu élémentaire 4.7, institutionnalisation par E1 de ce qui est important dans cette scène. En gras l'essentiel de l'étude repris par E 1.</i>	239
<i>Extrait 22 : jeu élémentaire 5. 1 : appréhender la compréhension de la scène 14 par une lecture individuelle et silencieuse</i>	244
<i>Extrait 23: : jeu élémentaire 5. 2, par un débat interprétatif comprendre l'enjeu de la scène et en particulier le personnage de Nawal. En gras la direction d'étude de E 1</i>	246
<i>Extrait 24 : jeu élémentaire 5.3, appréhender ce qui pousse Sawda à apprendre : le savoir comme arme de lutte. En gras la direction d'étude de E1</i>	248
<i>Extrait 25 : Jeu élémentaire 6.1 , explicitation collective de la consigne, comprendre et reformuler ce qui est demandé. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué</i>	253
<i>Extrait 26 : JE 6.2, élaborer individuellement par écrit un argument. En gras, la direction de l'étude d'E1 à partir d'un cours dialogué.....</i>	255
<i>Extrait 27 : JE 6.3 échanger collectivement les arguments donnés par les élèves. En gras les principaux arguments.....</i>	257
<i>Extrait 28 : JE 6.4, élaborer une contre argumentation : réorientation des échanges, par ses questions E1 amène les élèves à réfléchir sur l'importance d'écrire pour dénoncer. En gras la direction d'étude de E1.</i>	261
<i>Extrait 29 : JE 6.5, contextualiser l'intrigue de la pièce par le repérage d'indices. En gras la direction d'étude de E1</i>	264
<i>Extrait 30 : JE 6.6, comprendre collectivement les raisons qui ont conduit W Mouawad à l'exil. En gras la direction d'étude de E1.....</i>	265
<i>Extrait 31 : JE 6.7, utiliser la pièce de théâtre étudié comme illustration pour argumenter. En gras la direction d'étude de E1</i>	266
<i>Extrait 32 : JE 6.8, utiliser des exemples pour élaborer une argumentation, présentation par E1 d'œuvres qu'elle a apportées. En gras, les titres des œuvres présentées.....</i>	268
<i>Extrait 33 : JE 6.9, collectivement débattre oralement de : « est-ce la même chose de raconter ce qu'on a vécu dans une BD ou dans un roman ». En gras la direction d'étude de E1.....</i>	270
<i>Extrait 34 : JE 7.1, appréhender collectivement la compréhension de la fin de la scène 16 et du début de la scène 17 par une lecture à voix haute faite par E1. En gras les éléments rendus saillants lors de la lecture, les pauses, quant à elles sont notées à l'aide du signe typographique suivant //</i>	279
<i>Extrait 35: JE 7.2, collectivement comprendre les enjeux des extraits étudiés par un débat interprétatif. En gras la direction d'étude de E1.</i>	282
<i>Extrait 36 :JE 7.3, par un cours dialogué comprendre l'implicite du discours du médecin. En gras la direction d'étude de E1</i>	285

<i>Extrait 37 : JE 7.4, institutionnalisation du message véhiculé dans l'extrait lu et proposition d'un point de vue : les mots peuvent combattre. En gras ce qui est retenu</i>	287
<i>Extrait 38 : JE 7.5, appréhender collectivement la compréhension de la suite de la scène 17 par la lecture à voix haute de E1. En gras, les mots sur lesquels E1 met une intonation spécifique et le symbole // marque les pauses effectuées pendant la lecture.</i>	289
<i>Extrait 39 : Jeu élémentaire 8.1, comprendre la consigne de l'exercice d'écriture et utiliser ce qui a été lu</i>	294
<i>Extrait 40 : Jeu élémentaire 8.2, appréhender collectivement, par un jeu de questions-réponses, la forme que va prendre l'exercice d'écriture : un texte de théâtre avec des didascalies</i>	295
<i>Extrait 41 : J E 8.3, écrire un monologue. Point collectif sur la différence monologue –tirade. En gras la direction d'étude de E1.....</i>	298
<i>Extrait 42 :JE 8.4 écrire en binômes un monologue, en gras des indications sur la gestion du travail en classe.</i>	301
<i>Extrait 43 : JE 8.5, échange collectif sur le monologue imaginé, en gras les différentes propositions.....</i>	303
<i>Extrait 44 : J D 9, utiliser des références littéraires comme exemples pour des arguments</i>	309
<i>Extrait 45 : éléments de la préparation de E 1.....</i>	314
<i>Extrait 46 : Jeu élémentaire 1.1, par un cours dialogué, rappeler certaines spécificités du texte théâtral vues au cours précédent à savoir l'entrée dans la pièce in media res. En gras, la direction de l'étude de E2.....</i>	355
<i>Extrait 47 : jeu élémentaire 1.2, rappeler collectivement le nom de la 1 ère scène : la scène d'exposition. En gras la direction d'étude de E2</i>	357
<i>Extrait 48 : Jeu élémentaire 1.3, rappeler collectivement ce que sont les didascalies. En gras la direction d'étude de E2</i>	358
<i>Extrait 49 : Jeu élémentaire 2.1, appréhender collectivement la compréhension de la scène 8 par lecture à haute voix faite par deux élèves. En bleu le texte de la scène 8 de la pièce étudiée en classe. En gras, les mots sur lesquels les élèves mettent une intonation particulière et le symbole // marque les pauses faites durant la lecture.</i>	362
<i>Extrait 50 : Jeu élémentaire 2.2, collectivement, caractériser les deux personnages de Joseph et d'Elikia : en donner les principaux traits de caractère. En gras la direction d'étude de E 2.</i>	365
<i>Extrait 51 : jeu élémentaire 2.3, par un jeu de questions-réponses adressées aux deux lectrices, comprendre la</i>	367
<i>Extrait 52 : Jeu élémentaire 2.4, comprendre la spécificité du texte de théâtre : un texte fait pour être joué. En gras la direction d'étude de E2</i>	369
<i>Extrait 53 : jeu élémentaire 3.1, collectivement verbaliser les émotions véhiculées par le texte ; interpréter le texte.En gras la direction d'étude de E2.....</i>	374
<i>Extrait 54 : jeu élémentaire 3.2, collectivement verbaliser et comprendre l'émotion dominante du texte : la peur, expliciter le contexte de l'intrigue qui explique cette émotion des personnages. En gras la direction d'étude de E2.</i>	375
<i>Extrait 55 : jeu élémentaire 3.3, collectivement comprendre et interpréter les didascalies, verbaliser et comprendre une autre émotion ressentie par Joseph : la joie. En gras la direction d'étude de E2.</i>	377

<i>Extrait 56 : jeu élémentaire 4.1, collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville). En gras la direction d'étude de E2.</i>	381
<i>Extrait 57 : jeu élémentaire 4.2, collectivement nommer les deux univers qui s'opposent (forêt / ville). En gras la direction d'étude de E2.</i>	383
<i>Extrait 58 : jeu élémentaire 5.1, collectivement repérer le procédé du changement de rôle qui s'opère entre Joseph et Elikia. En gras la direction d'étude de E2.</i>	387
<i>Extrait 59 : JE 5.2, collectivement repérer où et comment s'opère le changement de rôle entre les deux personnages. En gras la direction d'étude de E2</i>	389
<i>Extrait 60 : JE 5.3, collectivement repérer l'évolution du personnage de Joseph et appréhender en quoi ce changement contribue au tragique de la pièce. En gras, le direction d'étude de E2.</i>	391
<i>Extrait 61 : JE 6.1, rappel par l'enseignante des personnages de théâtre avec lesquels le changement de rôles est souvent utilisé : maîtres et valets</i>	396
<i>Extrait 62 : JE 6.2, collectivement comprendre ce qui fait le tragique de cette scène. En gras la direction d'étude de E2. En vert la question du manuel, non dite dans les échanges en classe.</i>	397
<i>Extrait 63 : JE6.3, collectivement expliciter la peur ressentie par les personnages et donner des hypothèses de lecture. En gras la direction d'étude de E2.</i>	399
<i>Extrait 64 : JE 6.4, collectivement repérer l'émotion dominante du tragique dans cet extrait : la crainte. En gras la direction d'étude de E2.</i>	402
<i>Extrait 65 : JE 6.5, collectivement être capable de resituer le procédé du changement de rôle. En gras, la direction d'étude de E2.</i>	404
<i>Extrait 66 : JE 7.1, collectivement repérer des procédés d'écriture du texte étudié ; expliciter ce qu'est le procédé de l'anaphore. En gras la direction d'étude de E2.</i>	408
<i>Extrait 67 : JE 7.2, collectivement repérer et expliciter le procédé du parallélisme. En gras la direction d'étude de E2.</i>	410
<i>Extrait 68 : JE 7.3, collectivement nommer le procédé du chiasme. En gras la direction d'étude de E2.</i>	412
<i>Extrait 69 : JE 7.4, collectivement repérer ce qui fait le tragique de ce texte : les procédés d'écriture d'insistance. En gras, la direction d'étude de E2.</i>	414
<i>Extrait 70 : JE 8.1, collectivement repérer et comprendre le destin funeste comme un élément constitutif du personnage tragique. En gras, la direction d'étude de E2.</i>	418
<i>Extrait 71 : JE 8.2, collectivement repérer et nommer l'émotion liée au tragique dans cette scène : la peur. En gras la direction d'étude de E2.</i>	421
<i>Extrait 72 : JE 8.3, collectivement nommer le temps utilisé à un endroit précis du texte : l'impératif. En gras la direction d'étude de E2.</i>	422
<i>Extrait 73 : JE 9.1, Appréhender collectivement la compréhension du texte de la 10 ème comparution et son importance pour comprendre le personnage tragique par une lecture à haute voix de E2. En gras les mots sur lesquels E2 insiste lors de la lecture. // symbolise les temps d'arrêt durant la lecture. Lors des échanges, en gras la direction d'étude de E2.</i>	425
<i>Extrait 74 : JE 9.2, collectivement replacer ce personnage dans le contexte de l'intrigue : une enfant soldat qui a tué. En gras la direction d'étude de E2.</i>	428
<i>Extrait 75 : JE 9.3, collectivement verbaliser et comprendre l'ambivalence du personnage d'Elikia : une victime ou un bourreau ? en gras, la direction d'étude de E2.</i>	429
<i>Extrait 76 : éléments de préparation de E2</i>	437

Table des matières

Sommaire	1
Introduction	4
Première partie : cadre théorique	8
Chapitre 1 : les savoirs sur les émotions et leurs références	10
1. L'émotion : expression de l'intime	12
1.1 L'émotion comme réponse individuelle à un événement.....	12
1.2 L'émotion, une expérience individuelle.....	14
1.3 La composante cognitive de l'émotion face à une situation	16
2. L'émotion : expression collective et sociale	19
2.1 L'expression collective	20
2.2 Expression sociale.....	21
2.3 La fonction de régulation des émotions	22
3. Pour une définition des émotions	24
4 La part des émotions dans les apprentissages	26
4.1 Une longue séparation émotion / cognition.....	26
4.2 Les concepts mobilisés autour de l'apprentissage : savoir, connaissance et cognition.	27
4.3 Émotion cognition et apprentissage	29
4.3.1 Liens entre émotion et cognition pour l'individu.....	30
4.3.2 Liens entre émotion et cognition au niveau social et culturel	32
4.3.3 L'apprentissage scolaire.....	34
4.3.4 Les liens entre émotions et apprentissage	36
4.3.5 La place des émotions en classe	38
4.3.6 Observer, décrire, étudier les liens entre émotions et apprentissage en classe .	40
Synthèse	42
Chapitre 2 : savoirs sur les textes littéraires et leurs références	44
1. Approche épistémologique du texte littéraire de théâtre	48
1.1 Les caractéristiques du texte littéraire	48

1.1.1	<i>La fonction poétique du texte littéraire</i>	48
1.1.2	<i>La littérarité du texte littéraire</i>	49
1.1.3	<i>L'intertextualité du texte littéraire</i>	50
1.1.4	<i>Le choix du texte de théâtre</i>	51
1.2	Les caractéristiques du texte de théâtre tragique.....	52
1.2.1	<i>La catharsis</i>	53
1.2.2	<i>La mimesis</i>	54
1.3	Théorie de la réception et du sujet lecteur.....	56
2.	Didactique des textes littéraires	58
2.1	L'approche didactique du texte littéraire par genre littéraire.....	58
2.2	Approche didactique de la lecture	59
2.2.1	<i>Une activité scolaire codifiée</i>	59
2.2.2	<i>L'acte de lire un texte littéraire</i>	60
2.3	Approche didactique du sujet lecteur.....	63
2.3.1	<i>La dimension individuelle du sujet lecteur avec le texte</i>	63
2.3.2	<i>La dimension collective du sujet lecteur</i>	65
3.	Approche institutionnelle	67
3.1	Le texte littéraire et la lecture en classe	67
3.1.1	<i>Lire un texte littéraire : les opérations mentales</i>	67
3.1.2	<i>La lecture de texte littéraire en classe : les savoirs en jeu</i>	68
3.2	Deux manières d'appréhender le texte littéraire en classe : la lecture analytique et la lecture cursive	71
3.2.1	<i>La lecture méthodique</i>	71
3.2.2	<i>La lecture analytique</i>	72
3.2.3	<i>La lecture cursive</i>	75
3.2.4	<i>La lecture littéraire</i>	76
3.3	Une lecture individuelle de l'élève sujet-lecteur.....	77
3.3.1	<i>Une lecture qui suggère des interactions des sujets lecteurs</i>	78
3.3.2	<i>Cadre général de l'enseignement du français dans les établissements agricoles : une discipline parmi d'autres dans un enseignement modulaire</i>	80
3.3.3	<i>Prescriptions institutionnelles des textes de théâtre</i>	81
4.	Émotion et texte littéraire	82
4.1	Émotion et compréhension de texte	82
4.2	Le cas particulier de l'émotion dans le texte de théâtre.....	84
	Synthèse	86

Chapitre 3 : transposition didactique et théorie de l'action conjointe en didactique..... 88

1. La transposition didactique

1.1 La transposition externe

1.2 La transposition interne.....	95
1.3 La transposition externe et interne en français du texte de théâtre.....	96
1.3.1 Des références diverses	96
1.3.2 Le théâtre art hybride : objet textuel et objet scénique.	97
2. La théorie de l'action didactique considérée comme conjointe.....	100
2.1 L'action didactique considérée comme conjointe.....	100
2.2 Les jeux didactiques	101
2.3 Les quatre éléments structuraux de l'action de l'enseignant.....	102
2.4 Le Contrat et le milieu	103
2.4.1 Le contrat didactique.....	103
2.4.2 Le milieu didactique.....	104
2.5 Les trois genèses.....	106
Synthèse.....	107
Chapitre 4 : problématique et questions de recherche.....	110
Deuxième partie : méthodologie.....	116
Chapitre 5 : méthodologie de la recherche	118
1. Contexte général : enseignement du français dans des classes de l'enseignement agricole	119
1.1 Explicitation du choix.....	119
1.2 Particularités de l'enseignement agricole	120
1.3 Contexte de l'étude	121
2. La collecte des données	123
2.1 Le contrat de recherche.....	123
2.2 Le corpus primaire de données.....	123
2.2.1. La vidéo.....	123
2.2.2. Les textes de théâtre étudiés en classe.	125
2.2.3 Autre support.....	125
2.3. Le corpus secondaire de données	125
2.3.1 Les entretiens ante séance.....	125
2.3.2 L'entretien post séance avec l'enseignante	127
2.3.3 L'entretien post séance avec un groupe d'élèves volontaires :.....	127
2.3.4 Autres traces.....	128
3. La transcription des données	129
4. La structuration des données	130
4.1 Le choix des échelles de temps et leur déclinaison en termes de structuration des données.....	131

4.2 Exemple de structuration aux différentes échelles	134
4.2.1 L'exemple de structuration d'une séquence en phases didactiques.....	134
4.2.2 L'exemple d'une structuration d'une phase didactique en jeux didactiques....	135
4.2.3 La structuration d'un jeu didactique en jeux élémentaires.....	136
5. Identification des émotions dans les JD à analyser.....	137
5.1 L'analyse lexicale des éléments du corpus.....	138
5.1.1 La méthodologie mise en place pour le repérage des émotions à partir de l'analyse lexicale des éléments du corpus primaire et secondaire	138
5.1.2 Repérage des émotions dans les scènes de théâtre étudiées en classe (vocabulaire et ponctuation).....	142
5.1.3 Repérage des émotions dans les interactions en classe	143
5.1.4 L'analyse lexicale des émotions dans les entretiens des enseignantes et des élèves	144
5.2 L'identification des émotions en lien avec des changements physiologiques des élèves.....	145
5.3 Identification des jeux didactiques	146
5.3.1 Le repérage des émotions dans les interactions en classe	146
6 Analyse des jeux élémentaires, des jeux didactiques et de la séance	150
6.1 La narration didactique des jeux élémentaires	150
6.2 L'analyse des jeux élémentaires.....	151
6.3 Combinaison des analyses didactiques et émotionnelles.....	152
6.4 Synthèse des analyses didactiques et émotionnelles	152
7- Schéma récapitulatif de l'ensemble de la méthode d'investigation utilisée .	153

Troisième partie : étude empirique..... 156

Chapitre 6 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E1 158

1. L'analyse de la pièce.....	160
1.1 Présentation des enjeux de la pièce <i>Incendies</i> : les temps forts de l'intrigue.....	160
1.1.1 Une intrigue liée à la biographie de l'auteur et à une rencontre.....	160
1.1.2 Résumé de la pièce	161
1.1.3 Le mouvement de la pièce.....	161
1.1.4 Une structure temporelle et spatiale particulière qui lie passé et présent.....	162
1.1.5 Une écriture particulière : parole directe et parole récit.....	165
1.2 Les éléments du tragique dans la pièce <i>Incendies</i>	165
1.2.1 Le nœud dramatique de la pièce et les péripéties.....	165
1.2.2 Les spécificités de la tragédie dans cette pièce de théâtre contemporain	165
2. L'enseignement et l'étude de la pièce	168
2.1 La séquence et son enjeu global.....	168

2.2 Les phases et leur enjeu principal ; les phases observées et les scènes correspondantes de la pièce.....	168
2.3 La structuration des phases en jeux didactiques.....	170
3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions	172
3.1 La structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires	172
3.2 Identification des émotions dans les jeux élémentaires.....	176
3.2.1 Identification, à partir de l'analyse lexicale, des émotions dans les textes lus et étudiés en classe	176
3.2.2 Identification et analyse des émotions dans les interactions enseignante et élèves à propos des textes étudiés	179
3.2.3 Identification et analyse lexicale des entretiens de E1 et des élèves	181
3.2.4 Identification des émotions par le repérage des manifestations physiologiques lors des interactions en classe.....	183
3.2.5 Identification des émotions pendant l'analyse des jeux didactiques.....	185
3.2.6 Bilan des émotions dans les jeux élémentaires	186
4. Analyse des jeux didactiques	190
4.1 Analyse du J D P2-J2	190
4.1.1 Éléments de contexte	190
4.1.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2	191
4.1.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD2.....	200
4.2 Analyse du JE P1-JD3	204
4.2.1 Éléments de contexte	204
4.2.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD3.....	204
4.2.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD3.....	221
4.3 Analyse du JE P1-JD4	224
4.3.1 Éléments de contexte	224
4.3.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD4.....	224
4.3.3 – Bilan : analyse du jeu P1 JD4.....	240
4.4 Analyse du JE P1-JD5	243
4.4.1 Éléments de contexte	243
4.4.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD5.....	243
4.4.3 – Bilan : analyse du jeu P1 J5.....	249
4.5 Analyse du JD P3 JD6.....	251
4.5.1 Éléments de contexte	251
4.5.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P3 JD6.....	252
4.5.3 – Bilan : analyse du jeu P3 JD6.....	273
4.6 Analyse du JE P2-JD7	277
4.6.1 Éléments de contexte	277
4.6.2 Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD7.....	278
4.6.3 – Bilan : analyse du jeu P2 JD7.....	290
4.7 Analyse du JE P3-JD8	293

4.7.1	<i>Éléments de contexte</i>	293
4.7.2	<i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P3 JD8</i>	293
4.7.3	<i>Bilan : analyse du jeu P3 JD8</i>	306
4.8	<i>Analyse du JE P3-J9</i>	308
4.8.1	<i>Éléments de contexte</i>	308
4.8.2	<i>Analyse du jeu didactique P3 J9</i>	308
5	Bilan global des analyses de la séance de E1	310
5.1	<i>Les savoirs travaillés</i>	310
5.1.1	<i>Les savoirs liés à la lecture</i>	310
5.1.2	<i>Les savoirs liés à l'écriture</i>	312
5.1.3	<i>Des savoirs en lien étroit avec la prescription</i>	312
5.2	<i>La direction d'étude</i>	313
5.2.1	<i>Les activités mises en œuvre durant le cours</i>	313
5.2.2	<i>Une prise en charge par l'enseignante de l'interprétation savante des textes</i>	314
5.2.3	<i>Une dévolution mesurée</i>	315
5.2.4	<i>Une direction d'étude qui engage les élèves dans les échanges tant qu'ils vont dans la direction souhaitée</i>	316
5.2.5	<i>Des échanges essentiellement entre enseignante et élèves</i>	317
5.2.6	<i>La mise en œuvre de savoirs déjà construits pour leur opérationnalisation</i>	317
5.2.7	<i>Une posture d'accompagnement</i>	317
5.2.8	<i>Peu de formalisation des savoirs étudiés</i>	318
5.2.9	<i>Une perte du fil de la progression envisagée dans les activités d'écriture qui provoque des discontinuités dans l'avancée des savoirs</i>	320
5.2.10	<i>Une bienveillance qui permet une ambiance de cours apaisée</i>	320
5.2.11	<i>Des dimensions durables du contrat bien installées</i>	321
5.3	<i>Le rôle des émotions dans la direction d'étude</i>	322
5.3.1	<i>Une prise en compte ponctuelle des émotions suscitées par le texte chez les élèves</i>	322
5.3.2	<i>Une gestion de classe fondée sur la confiance réciproque</i>	322
5.4	<i>Les logiques d'action</i>	323

Chapitre 7 : analyse de la séance d'enseignement de l'enseignante E2 326

1.	L'analyse de la pièce	327
1.1	<i>Présentation des enjeux de la pièce Le bruit des os qui craquent : les temps forts de l'intrigue</i>	328
1.1.1	<i>Une intrigue liée à la biographie de l'auteur et à une rencontre</i>	328
1.1.2	<i>Résumé de la pièce</i>	328
1.1.3	<i>Le mouvement de la pièce</i>	329
1.1.4	<i>Une écriture particulière : parole directe et parole récit</i>	331
1.2	<i>Les éléments du tragique dans la pièce Le bruit des os qui craquent</i>	331
1.2.1	<i>Le nœud dramatique de la pièce et les péripéties</i>	331
1.2.2	<i>Les spécificités de la tragédie dans cette pièce de théâtre contemporain</i>	332
2.	L'enseignement et l'étude de la pièce	333

2.1 La séquence et son enjeu global.....	333
2.2 Les phases didactiques et leur enjeu principal ; les phases observées et les scènes correspondantes de la pièce.....	334
2.3 La structuration des phases en jeux didactiques.....	335
3. Structuration des jeux didactiques et repérage des émotions	337
3.1 La structuration des jeux didactiques en jeux élémentaires	337
3.2 Identification des émotions dans les jeux élémentaires.....	341
3.2.1 <i>Identification, à partir de l'analyse lexicale, des émotions dans les textes lus et étudiés en classe</i>	<i>341</i>
3.2.2 <i>Identification et analyse des émotions dans les interactions enseignante E2 et élèves.....</i>	<i>344</i>
3.2.3 <i>Identification et analyse lexicale des entretiens de E2 et des élèves</i>	<i>346</i>
3.2.4 <i>Identification des émotions par le repérage des manifestations physiologiques lors des interactions en classe.....</i>	<i>348</i>
3.2.5 <i>Bilan des émotions dans les jeux élémentaires.....</i>	<i>350</i>
4 Analyse des jeux didactiques	353
4.1 Analyse du J D P1-J1	353
4.1.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>353</i>
4.1.2 <i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD1</i>	<i>354</i>
4.1.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P1 JD1.....</i>	<i>359</i>
4.2 Analyse du JE P2-JD2	361
4.2.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>361</i>
4.2.2 <i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2</i>	<i>361</i>
4.2.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P2 JD2.....</i>	<i>371</i>
4.3 Analyse du JE P2-JD3.....	373
4.3.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>373</i>
4.3.2 <i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD2</i>	<i>373</i>
4.3.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P2 JD3.....</i>	<i>378</i>
4.4 Analyse du JE P2-JD4	380
4.4.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>380</i>
4.4.2 <i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD4.....</i>	<i>380</i>
4.4.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P2 JD4.....</i>	<i>384</i>
4.5 Analyse du JE P1-P2 JD5.....	386
4.5.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>386</i>
4.5.2 <i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1-P2 JD5.....</i>	<i>387</i>
4.5.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD5.....</i>	<i>393</i>
4.6 Analyse du JE P1-P2 JD6.....	395
4.6.1 <i>Éléments de contexte</i>	<i>395</i>
4.6.2 <i>Analyse des différents J E du jeu P1-P2 JD6.....</i>	<i>396</i>
4.6.3 – <i>Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD6.....</i>	<i>405</i>
4.7 Analyse du JE P1 JD7	407

4.7.1	<i>Éléments de contexte</i>	407
4.7.2	<i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1 JD7</i>	407
4.7.3	<i>– Bilan : analyse du jeu P1 JD7</i>	415
4.8	Analyse du JE P1-P2 JD8.....	418
4.8.1	<i>Éléments de contexte</i>	418
4.8.2	<i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P1-P2 JD8</i>	418
4.8.3	<i>– Bilan : analyse du jeu P1-P2 JD8</i>	422
4.9	Analyse du JE P2 JD9.....	424
4.9.1	<i>Éléments de contexte</i>	424
4.9.2	<i>Analyse des différents jeux élémentaires du jeu P2 JD9</i>	424
4.9.3	<i>– Bilan : analyse du jeu P2 JD9</i>	430
5	Bilan global des analyses de la séance de E2	434
5.1	Les savoirs travaillés.....	434
5.1.1	<i>Les savoirs liés à la lecture</i>	434
5.1.2	<i>Des savoirs en lien étroit avec la prescription</i>	435
5.2	La direction d'étude.....	436
5.2.1	<i>Une progressivité dans l'avancée des savoirs</i>	436
5.2.2	<i>Un processus de dévolution permettant l'interprétation du texte par les élèves</i>	437
5.2.3	<i>Des échanges essentiellement entre enseignante et élèves</i>	439
5.2.4	<i>La mise en œuvre de savoirs déjà construits pour leur opérationnalisation</i> ...	439
5.2.5	<i>Une bienveillance qui permet une ambiance de cours apaisée.</i>	439
5.2.6	<i>Une formalisation accompagnée des savoirs étudiés</i>	440
5.3	Le rôle des émotions dans la direction d'étude.....	440
5.3.1	<i>Les émotions comme objets du milieu didactique</i>	441
5.3.2	<i>Les émotions au service de la compréhension des textes</i>	441
5.3.3	<i>Une gestion de classe fondée sur la confiance réciproque</i>	442
5.4	Bilan des logiques d'action.....	442
 Chapitre 8 : réponses aux questions de recherche		444
 Quatrième partie : discussion, perspectives et conclusion générale		452
 Chapitre 9 : discussion, perspectives et conclusion		454
1	Discussion de la méthode d'investigation utilisée	455
1.1	Le choix du terrain empirique	455
1.2	Recueil des données	456
1.3	Structuration des données	457
1.4	Traitement des données.....	458
2	Discussion des résultats :	459

2.1 Continuité avec la littérature scientifique pour la lecture littéraire	459
2.2 Émotions et compréhension des textes littéraires	461
3 Prolongements pour la recherche	463
4 En prolongement, une implication des résultats quant à la formation des enseignants.....	464
5 Conclusion générale.....	466
Cinquième partie : bibliographie.....	470
Sixième partie : annexes.....	486
Annexe 1 : guides d’entretiens.....	487
Annexe 1.1 : guides d’entretiens anté et post séances.....	488
1.1.1 : guide d’entretien anté séance.....	488
1.1.2 : guide d’entretien post séance	489
Annexe 1.2 : guide d’entretien élèves.....	490
Annexe 2 : documents concernant E 1	491
Annexe 2.1 : présentation de la séquence telle que remise par l’enseignante.....	492
Annexe 2.2 : transcription de la séance de E1	497
Annexe 2.3 : découpage de la séance en jeux didactiques et jeux élémentaires	519
Annexe 3 : documents concernant E2	530
Annexe 3.1 : plan de séquence de E2.....	531
Annexe 3.2: page du manuel scolaire support du cours de E2.....	532
Annexe 3.3 : transcription du cours de E2.....	533
Annexe 3.4 : découpage en jeux didactiques et jeux élémentaires.....	548
Annexe 4 : Les analyses lexicales	558
Annexe 4.1 : un exemple d’une page d’une analyse lexicale faite manuellement....	559
Annexe 4.2 : analyses lexicales des documents liés à E1	560
Annexe 4.3 : analyses lexicales des documents liés à E2	569
Table des tableaux	577
Table des figures.....	580
Table des extraits	582
Table des matières.....	586

Résumé

Cette étude concerne la place des émotions dans l'enseignement des textes littéraires de théâtre. Le cadre théorique articule une approche didactique des textes littéraires, une approche scientifique des émotions, leurs liens avec la cognition et la théorisation de l'action considérée comme conjointe. Du point de vue empirique, nous analysons les pratiques de lecture littéraire de textes contemporains de théâtre tragique dans deux classes de terminale d'un lycée agricole. Nous identifions la présence des émotions en menant d'une part une analyse lexicale des interactions élèves-enseignantes et d'autre part, à partir de leurs manifestations que nous avons perçues lors du visionnage des séances vidéoscopées. Après avoir structuré les séances observées à différentes échelles temporelles, rédigé la narration didactique de tous les jeux didactiques des deux séances, la capitalisation de l'ensemble de ces narrations a permis de préciser les caractéristiques méso, topo et chronogénétiques de l'action didactique correspondante. En combinant les deux analyses didactique et émotionnelle à l'échelle de la séance, nous avons mis en évidence les liens entre émotions et avancées des savoirs puis dégagé les logiques d'action de chaque enseignante pour les cours observés.

Nos résultats mettent en lumière l'importance de la subjectivité des élèves dans leur appropriation de la littérature. Ils nous permettent d'envisager que les émotions peuvent donc être repérées comme associées aux objets du milieu didactique et constituent des éléments d'une lecture personnelle, étape primordiale pour accéder à une lecture savante à partir des savoirs enseignés et qu'à ce titre, elles sont à prendre en compte dans l'enseignement.

Abstract

This study covers the students' emotions of in the teaching of literary theatre texts. The theoretical framework articulates an instructive approach to literary texts with a scientific approach to emotions, their links with cognition and includes theory of action, considered as joint. From an empirical point of view, we analyze the literary reading practices of contemporary tragic theatre texts in two final year classes of an agricultural vocational high school. We identify the presence of emotions by carrying out, on the one hand, lexical analysis of student-teacher interactions and, on the other hand, an analysis of their perceptible manifestations during the viewing we made of the videoscoped sessions. After having structured the different time scales of the sessions observed, and written the didactic narration of all the didactic interactions of the two sessions, we were allowed to specify the characteristics of both context, time and place of the corresponding instructional action.

By combining the two didactic and emotional analyses at the level of the session, we highlighted the links between emotions and progress in knowledge and then identified the rationale for action of both teachers observed.

Our results highlight the importance of students' subjectivity in their appropriation of literature. Emotions can therefore be identified as associated with objects in the teaching environment and constitute elements of a personal reading, an essential step in accessing a scholarly reading from the knowledge taught, and as such they should be taken into account in teaching.