HAL open science

“ Commencer par le corrigé sur internet ”, ou comment inverser la démarche d’analyse des textes littéraires. Résultats d’une expérimentation

Magali Brunel

To cite this version:

Magali Brunel. “ Commencer par le corrigé sur internet ”, ou comment inverser la démarche d’analyse des textes littéraires. Résultats d’une expérimentation. journée d’étude “ Approches analytiques de la littérature et prise en compte du sujet lecteur ”, Oct 2019, Arras, France. hal-03912297

HAL Id: hal-03912297

https://cyu.hal.science/hal-03912297v1

Submitted on 23 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

M. Brunel, « Commencer par le corrigé sur internet », ou comment inverser la démarche d'analyse des textes littéraires. Résultats d'une expérimentation.

Introduction

La recherche présentée porte sur une pratique centrale de l'enseignement des textes littéraires au collège et au lycée, l'approche analytique des textes, approche qui relève du genre scolaire traditionnel de l'explication de texte, aujourd'hui d'ailleurs réhabilité au lycée. Sa finalité consiste à concevoir des dispositifs innovants d'analyse qui favoriseraient une rencontre autonome et personnelle de l'élève avec les textes littéraires. L'entrée privilégiée ici n'est pas de stimuler en premier lieu le sujet lecteur impliqué dans le texte, plongé dans l'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999), mais davantage le lecteur attentif à la forme, cherchant à approcher la fabrique du texte, à mieux cerner son inscription dans un héritage littéraire. Il s'agit donc d'accompagner davantage le « lectant » que le « lu » (Picard, 1986), sans opposer cette approche qui renforce l'attention à l'aspect esthétique et formel du texte au développement d'un véritable plaisir, tout autant sensible qu'intellectuel, de la lecture. Pour nous, le préalable à toute relation à la littérature passe par l'implication du sujet qui permet ensuite l'appropriation, sous ses différentes formes, comme le souligne A. Rouxel :

> L'essentiel <est> de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux (Rouxel, 2005, p.72)

Nous avons privilégié, dans ce projet, une voie particulière, celle des ressources numériques, ressources déjà largement présentes dans la classe, notamment à travers l'usage du vidéoprojecteur ou de l'utilisation des ENT, mais en cherchant à développer de nouveaux usages, voire même à « renverser » ou « inverser » les pratiques les plus courantes. c'est pourquoi notre dispositif de recherche, qui a commencé à être conçu en 2017, se propose, de manière un peu provocatrice, d'évoquer et même de promouvoir une pratique souvent proscrite : aller chercher le corrigé sur internet. C'est pourquoi nous l'avons résumée - pour pimenter le propos – en ces termes : « et si l'on commençait par le corrigé sur internet ? »

Notre propos de déroulera en 6 points, d'inégales importances, et qui insisteront particulièrement sur la mise en œuvre du dispositif, les évolutions de la pratique de l'analyse qui est induit par les choix opérés et les réalisations concrètes que je vous proposerai d'approcher plus concrètement à travers quelques extraits vidéos.

1. Une recherche collaborative et sa genèse
2. Les justifications théoriques et empiriques de la démarche
3. Principes et supports didactiques du dispositif séquentiel
4. La place de la problématique dans la séquence
5. Les choix du corpus
6. Le rôle des savoirs littéraires
7. Appropriation du dispositif et évolution professionnelle

Conclusion en quelques perspectives

1. Une recherche collaborative et sa genèse

1.1. La genèse

La défiance des enseignants à l'égard d'internet est parfois explicite, ainsi que le souligne un article[1] paru il y a quelques années, qui a fait réagir de nombreux professeurs. En voici quelques extraits, ici surlignés. (Document 1, Bonod, Rue89, 2012))

En corrigeant chez moi les copies, j'ai constaté, dans une copie, des choses étranges : des termes ou des expressions qu'un élève de première n'emploierait pas, une introduction catastrophique mais un développement convenable. En tapant une des expressions sur Google, j'ai réalisé que l'élève avait utilisé son smartphone pendant le cours et recopié le premier corrigé venu sur Google en tâchant maladroitement de le maquiller

Que retirer de cet article et de quelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage est-il le signe ?
- De très nombreux commentaires, lectures analytiques, dissertations ou problématiques littéraires sont accessibles sur la toile
- Les élèves ont un usage régulier d'internet et y récupèrent des éléments de réponses ou des contenus pour leurs devoirs, particulièrement au lycée. Ils n'en font pas un usage profitable, faute de formation adéquate.
- Interdire, sanctionner, voire piéger les élèves dans leur usage d'internet revient à opposer un usage personnel admis (les enseignants sont les premiers utilisateurs de ces sites qui les aident dans leur propre préparation) à un usage scolaire interdit, ce qui revient à présenter internet comme une source de savoir qui ne serait pas acceptable dans la classe. L'enseignant serait ainsi la principale source de connaissance de l'élève[2], ce qui renforce la position magistrale de celui-ci et revient à renforcer les écarts entre le monde de l'école et la vie sociale, entre les pratiques privées et les pratiques scolaires. Enfin, cette position manifeste un refus de former à un usage pertinent des ressources numériques, alors même que l'on sait qu'elles seront essentielles au développement personnel et à l'insertion sociale des élèves (Serres, 2012 ; Fourgous ; 2012).

C'est à rebours de cette vision, que se développe notre recherche : il s'agit d'interroger la possibilité, pour le professeur de littérature, de s'appuyer sur les ressources d'internet pour accompagner les élèves dans une démarche d'analyse, d'interprétation et d'appréciation des textes qui les implique personnellement. Le problème d'enseignement que nous pointons est finalement formulé ainsi :

Le recours systématique des élèves aux ressources du numérique (avant, pendant, après le cours, pour le compléter, le comprendre voire le remplacer) bouleverse le rapport à l'analyse des textes. Le contrat didactique qui repose sur la transmission du savoir par le professeur « concurrencé » par les apports du net. Consciemment ou inconsciemment, les élèves peuvent se poser la question : pourquoi investir un cours dont l'essentiel (et parfois plus) sera disponible sur le net ? (Brunel, Hébert et Montel, Ecritech, 2017, vol.6, doc.20)

Dans le contexte de la recherche, la question posée est la suivante : la démarche consistant à s'appuyer sur des ressources disponibles sur internet pour analyser les textes littéraires permet-elle un apprentissage plus efficace, plus investi et plus autonome des élèves ?

1.2. Une recherche collaborative

La réflexion se portant sur de nouvelles pratiques enseignantes, c'est tout naturellement avec des enseignants que la recherche est menée. Sur le principe de la recherche collaborative, qui

[1] L'article de Loys Bonod est paru le 22 mars 2012, sur rue89/le nouvel observateur : https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connectees/20120322.RUE8726/j-ai-piege-le-net-pour-donner-une-bonne-lecon-a-mes-eleves.html

[2] Les manuels sont également considérés comme source de connaissances, mais, dans la classe, leur usage est directement soumis aux directives du professeur.

associe chercheurs et praticiens, s'est constitué un groupe de travail dans l'académie de Nice. Ce groupe est composé d'enseignants non experts, qui ne sont pas technophiles, et qui se sont montrés volontaires pour réfléchir et essayer des pratiques nouvelles. la visée de ce groupe est pragmatique et portée par le questionnement suivant : comment le numérique peut-il faire évoluer les pratiques d'enseignement de la littérature en favorisant le développement de compétences peu activées dans les pratiques traditionnelles ? Le travail de collaboration[3] conduit à partager un cadre théorique, à co-concevoir les dispositifs didactiques, et à organiser des échanges constants entre chercheurs et praticiens tout au long de l'expérimentation, ceux-ci débouchant sur des bilans intermédiaires de la recherche et des réajustements du dispositif.
Ce type de recherche conduit à la fois à la formation professionnelle des acteurs, à la résolution de problèmes d'enseignement en contexte, mais également à la production de connaissances scientifiques.

1.3. Une recherche design

En outre, le principe même de cette collaboration conduit à des successions de phases de mise en œuvre et de retour sur expérience : on se réfère alors au modèle de la recherche design puisqu'il s'agit pour nous, à terme, de mettre à la disposition des enseignants de français de nouvelles ressources didactiques, conçues par amélioration, ajustement, affinement constant du dispositif : nous sommes actuellement dans la quatrième phase de la recherche, près de 10 séquences complètes ont désormais été menées, en collège et en lycée.
Il ne s'agit pas seulement de livrer un produit, de mettre en œuvre une idée mais également de réfléchir aux conditions de son appropriation, à ses incidences dans l'organisation du travail, les postures professionnelles.
La recherche consiste donc non seulement à cerner les intérêts du dispositif en termes d'apprentissage mais aussi ses difficultés en terme d'appropriation par les enseignants. Nous cherchons en effet non seulement à faire évoluer le design du dispositif mais aussi les conditions de sa mise en œuvre, notamment en termes d'accompagnement de l'évolution professionnelle des enseignants, comme nous le verrons plus tard.

2.Appuis théoriques et constats empiriques justifiant notre démarche

Quelques mots à présent pour justifier le projet, sur le plan théorique et empirique.

2.1. L'analyse des textes et l'implication des élèves

Pourquoi privilégier cet aspect de l'enseignement des lettres qu'est l'analyse des textes ? Tout d'abord, parce qu'il est au cœur des pratiques enseignantes et ce, depuis plus d'un siècle (Chervel, 2008) . Ensuite parce que cet enseignement, qui finalement implique peu les élèves dans la construction d'un sens pose problème, aussi bien aux enseignants qu'aux élèves. Je m'appuie pour soutenir cette idée sur une étude de 2018 (G. Plissonneau, S. Bazile et C. Boutevin) menée sur 8 classes de 3e qui croisait des entretiens et questionnaires menées auprès de professeurs avec ceux menés auprès de leurs élèves. Plusieurs éléments s'en dégageaient :

- Les corpus choisis sont liés aux goûts personnels des enseignants, tandis que les élèves souhaiteraient étudier des textes qu'ils choisissent, qu'ils aiment et qu'ils lisent.
- Les enseignants s'appuient sur les premières impressions et la compréhension spontanée des élèves pour les amener à une interprétation outillée qui corresponde à leur propre lecture et étude du texte.

[3] Les modalités de fonctionnement sont à présent posées : les trois rencontres annuelles en groupe complet sont complétées par des travaux en petits groupes, ou individualisés, sur les projets de recherches et d'expérimentation vers lesquels se sont orientés les enseignants, en fonction des propositions présentées en début d'année

- Cette pratique produit dans la classe un guidage qui, concluent les chercheures, laisse peu de la place à la construction de l'autonomie (2018, p.108).

Parmi les pistes possibles d'évolution, les auteures de l'étude envisageaient celle du renouvellement des supports, celles des possibilités ouvertes par l'introduction du numérique dans la classe et évoquaient enfin la demande des élèves : « ils aimeraient apprendre comment faire pour comprendre plus facilement le texte et être guidés pour arriver à le faire » (2018, p. xx).

2.2. Les pratiques d'enseignement de la littérature avec le numérique

Un autre domaine d'attention aux pratiques effectives sur lequel nous nous centrons est celui de l'utilisation du numérique dans la classe. Nous revenons pour cela sur quelques aspects de l'état des lieux sur les pratiques d'enseignement de la littérature avec le numérique que nous avions réalisé en 2016-2017 (Brunel et Quet, 2017 ; Brunel, inédit).

Nous y soulignions que le cours de littérature se trouve affecté par les usages numériques de plusieurs manières :

- L'enseignant de français s'appuie majoritairement sur les documents accessibles sur internet pour nourrir son travail de préparation didactique, faisant ainsi significativement évoluer les contenus de cours : ainsi exploite les ressources numériques pour préparer, en revanche il ne les sollicite presque jamais pendant le cours de littérature.
- Dans la classe, l'usage des technologies numériques consiste le plus souvent (précisément à 65%, dans notre étude) à diffuser via un vidéoprojecteur un texte ou des documents en vue de l'analyse. Ces pratiques développent une scénographie susceptible de renforcer une position magistrale de l'enseignant, qui est rassurante pour les élèves, mais qui les place dans une posture de « spectateurs ». Finalement l'usage du numérique peut conduire au renforcement d'une relation d'enseignement.
- L'usage en classe du numérique n'est presque jamais le fait des élèves (seulement 5 cas sur 174 rapports d'inspection par exemple), l'enseignant ne prenant pas le double risque d'une défaillance technique et d'une dévolution de la tâche aux élèves qui pourrait lui faire perdre la maîtrise du cours. Comme le souligne Devauchelle : « La situation de classe constitue pour l'enseignant un espace-temps dont il est censé maîtriser l'ensemble des paramètres. L'arrivée de l'informatique puis du numérique constitue une intrusion potentielle dans un univers bien structuré et stabilisé » (2015, p.11). Bien souvent donc, cette intrusion n'est pas tentée.
- Enfin, si l'enseignant demande aux élèves d'utiliser internet, il l'envisage dans le cadre du travail personnel et, dès lors, les compétences numériques telles que la navigation et la sélection d'informations ne sont pas enseignées dans la classe de français ;

Nous concluions notre enquête en ces termes :

> Ces évolutions, minimes mais effectives, conduisent à interroger certaines tensions de l'enseignement de la littérature : celle de la place de l'élève à l'heure où les instructions officielles (2015) reconnaissent l'importance du développement du sujet lecteur dans la classe, celle d'une vision de la littérature comme lieu de construction identitaire et comme seul objet de connaissance, celui de la prise en compte de nouveaux objets et contenus d'apprentissage, aux enjeux essentiels pour la formation de lettrés du numérique face aux contenus et corpus traditionnels (Brunel, inédit, p. 87).

2.3. Les pratiques effectives des élèves (Cordier)

Ajoutons enfin que les pratiques effectives des enseignants sont à corréler aux pratiques effectives des élèves : comme le soulignent Gauthier Vergne Stiegler (2012, n.p.)

« Les élèves d'aujourd'hui –les « natifs du numérique » –arrivent à l'école déjà profondément imprégnés par un usage régulier, voire intensif, des écrans et des technologies numériques, dans lesquels ils sont, de fait, immergés dès le plus jeune âge » (Steigler, non p.). De nombreux chercheurs (Stiegler et al. 2012 ; Bouchardon et Cailleau, 2018, Lebrun Lacelle et Boutin, 2012 ; 2017 ; Cordier, 2015) insistent alors sur la nécessaire prise en compte des pratiques effectives des élèves sur les écrans : selon eux, les enfants et les adolescents viennent à l'école avec ses savoirs informels, or celles-ci sont très rarement sollicitées dans le contexte de la classe, ce que dénonce Cordier[4] en pointant « les tensions entre les compétences en matières informatiques demandées à l'école et celles développées par les élèves dans la sphère privée, déplorant l'absence de passage d'une sphère à l'autre » (2015, p.63).
En même temps, dans ses recherches, Cordier insiste également sur le manque de compétences dans la recherche d'information et la navigation sur internet des élèves du secondaire :

> Mais les habiletés techniques observées ne doivent pas masquer pour autant chez certains, voire beaucoup pour ce qui concerne les plus jeunes, une certaine ignorance des processus techniques en jeu lors de la manipulation d'internet, les connaissances techniques observées étant particulièrement situées, conditionnées à un lieu précis de déploiement (2015, p.242).

Une nouvelle tension s'exprime là, entre des usages privés des écrans qui sont familiers mais extrêmement resserrés et des usages plus experts qui manifestent des compétences de littératie numérique faibles ou peu formalisés.

2.4. Les recherches sur la place du professeur dans un milieu numérique

Dans ce contexte au contraire, des chercheurs comme B. Stiegler, Fraisse ou Serres, soulignent l'importance du rôle de l'école et du professeur dans les pratiques de lecture sur internet et dans la structuration des savoirs :

> On a encore plus besoin du professeur. Son rôle est de faire passer de l'information à la connaissance : transformer ce que savent les élèves en une connaissance réelle. Ce rôle n'est pas nouveau, mais voilà le professeur allégé de la transmission d'information. (Serres, 2015, p.7)

> Cependant, une formation solide du jugement et à la culture n'apparaît-elle pas d'autant plus primordiale que nous sommes entrés dans une époque qui nous laisse de plus en plus livrés à nous-mêmes, l'esprit accaparé par un flux d'informations et de sollicitations incessantes ? N'avons-nous pas besoin plus que jamais de méthodes et de repères que seule une école refondée, exigeante et ambitieuse peut cultiver à l'échelle d'une société ? (Stiegler, 2012, p. 114)

Les didacticiens qui s'intéressent au numérique ont ainsi identifié de nouvelles compétences à enseigner (Boutin, Lacelle, Lebrun, 2012 ; de Smedt et Fastrez, xxx), qu'il s'agisse de la « navigation », c'est à dire la capacité à chercher, choisir, trier ou hiérarchiser, de la lecture du document, ou de la capacité à l'exploiter.
Les auteurs soulignent alors la nécessité de développer des ingénieries didactiques qui permettent de répondre à ces objectifs spécifiques (2012)

C'est en nous appuyant sur ces constats et ces apports théoriques, et sur les tensions que vivent les enseignants dans les classes de littérature, que nous avons conçus notre dispositif qui se caractérise par les orientations suivantes :

[4] A. Cordier restitue en y adhérant la position de C. Fluckiger, développée dans sa thèse de doctorat (2007).

Nous nous inscrivons nous-même dans une telle démarche en concevant un dispositif que nous avons qualifié de dispositif d'analyse littéraire selon une approche inversée et que nous présentons ainsi, en nous référant à nos différents appuis théoriques. Il s'agit :

- Nous proposons aux élèves de s'appuyer sur les ressources disponibles en ligne pour enrichir leurs savoirs et compétences littéraires de manière active,
- Nous cherchons à faire évoluer une conduite magistrale de l'enseignement au profit de l'engagement et de l'autonomie des jeunes lecteurs en nous appuyant sur leur sollicitation d'internet.
- Nous considérons qu'en accordant plus de place aux choix et à l'activité des élèves dans l'étude des textes, nous pourrons renforcer une appropriation personnelle de la littérature
- Nous pensons que les usages en classe d'internet peuvent améliorer les compétences littéraires d'analyse mais également permettre l'enseignement de compétences de littératie numérique.
-

Finalement notre démarche s'appuie sur une forme d' « inversion » des pratiques habituelles : et peut, d'une certaine manière, se rapprocher de travaux engagés sur la pédagogie inversée, qui elle aussi, s'appuie principalement[5] sur des ressources disponibles en ligne, privilégie le développement des compétences plutôt que la transmission des savoirs et vise à favoriser ainsi légalement l'engagement et l'autonomie des élèves (Bissonnette et Gauthier, 2012 ; Lebrun, 2015).

3. Principes et outils de l'expérimentation

Présentations des documents de travail co-construits

Le principe général consiste à confier aux élèves à partir d'un thème ou objet d'étude du programme, le soin de constituer un corpus, de le problématiser, de chercher et d'utiliser des analyses de textes trouvées sur internet comme support de sa propre lecture et d'être finalement en mesure de poser une analyse et une appréciation autonome et personnelle sur les textes.
Le parti pris consiste donc à livrer aux élèves l'extrait du programme tel qu'il se présente dans les textes officiels et de les amener tout d'abord à réactiver leurs savoirs, les textes dont ils se souviennent et à susciter la réflexion sur ce aspect du programme. Mobilisant alors le geste didactique de l'activation de la mémoire didactique (Schneuwly et Dolz, 2005), l'enseignant les accompagne pour identifier dans le texte officiel les termes clés qui constituent les orientations de l'étude, les intégrer dans des savoirs antérieurs, les rapprocher ou de les distinguer entre eux. Mais il les soutient également dans une activité de recherche puisque les notions sont interrogées, des hypothèses sont posées. Par exemple, dans une classe où l'enseignante propose de travailler sur l'objet d'étude de première : le personnage de roman du XVIIe siècle à nos jours, les élèves s'interrogent sur les convergences entre les termes « personnage » et « roman » : tout roman comporte-t-il des personnages ? N'y a-t-il des personnages que dans les romans ? La fin de la première séance se conclut par des pistes, des questions, la sélection d'un ou plusieurs thèmes que l'enseignante propose aux élèves d'illustrer par une recherche de textes. La suite de la séquence est guidée par cette dynamique de choix de textes, de réflexion sur sa problématisation et d'études détaillées, qui donnent ensuite lieu à des activités, à l'oral comme à l'écrit.
Plusieurs documents ont été progressivement construits avec les enseignants expérimentateurs. Le premier correspond à un canevas de scénario didactique d'enseignement, permettant au professeur d'adapter le dispositif dans le cadre de sa séquence.

[5] (même si ce n'est pas systématique

Le second document produit vise à expliciter les compétences en jeu dans le dispositif et à proposer des « ateliers de classe », progressifs, permettant d'enseigner et de développer ces compétences. Les ateliers concernent les objets suivants : constitution de corpus, recherche et navigation, étude des textes littéraires, écriture métatextuelle (dissertation, commentaire).

Enfin, le troisième document vise à favoriser une approche de l'histoire littéraire et des savoirs littéraires ou encyclopédiques qui réponde à un questionnement sur les textes, plutôt que d'être positionnés en amont de cette lecture. Il s'agit d'envisager les ressources des savoirs littéraires

Examinons à présent trois aspects de l'enseignement de la littérature qui, dans la logique « inversée » de notre démarche, se développent autrement, occasionnant à la fois de nouvelles compétences à exercer et de nouvelles pratiques des enseignants.

4. Place de la problématique dans la démarche

Le canevas de séquence[6] témoigne de la spécificité du traitement de la problématisation dans le dispositif testé. Trois séances sont nécessaires, et ce n'est qu'à mi-parcours que la problématique de la séquence est posée. Le travail se déplace finalement de l'étude d'un corpus illustrant une problématique à la construction problématisée de ce corpus.
Par exemple, dans une séquence consacrée à l'étude de l'œuvre intégrale *Cris*, en classe de première, le professeur a soumis aux élèves le texte du programme ainsi que la dédicace du roman, une citation de Victor Hugo, pour réfléchir aux enjeux de l'oeuvre. Dans cette première phase de réflexion, les élèves envisagent plusieurs questions possibles :

- Comment l'auteur rend-il hommage aux soldats ?
- Par quels moyens l'auteur nous démontre-t-il l'atrocité de la guerre ?
- Comment Laurent Gaudé illustre-t-il une illusion de la réalité à travers Cris ?
- Comment les personnages font-ils percevoir la guerre à travers leurs pensées ?
- Comment la citation de Victor Hugo s'intègre-t-elle dans le roman ?

La deuxième étape du travail se situe en séance 3 et s'appuie sur un texte associé à plusieurs de ses analyses trouvées sur internet. Les élèves confrontent les problématiques proposées par les documents en ligne avec leurs premières pistes de réflexion : sont-elles pertinentes et conformes aux orientations envisagées en séance 1 ? quels enjeux des problématiques trouvées sur internet privilégier ? Comment reformuler une problématique de façon qu'elle corresponde au mieux aux questionnements de la classe ? Pour faire suite à notre exemple sur Cris, une problématique du texte est sélectionnée : L'accent est alors mis sur l'écriture à la fois épique et poétique de Gaudé, ce qui relie l'auteur à Hugo tout en précisant les premières pistes envisagées.

La troisième étape suit directement cette dernière puisqu'il s'agit de confronter à l'ensemble du corpus retenu la problématique du texte étudié : ici, c'est le croisement des textes, leur exclusion éventuelle, ou la reformulation de la problématique qui fait l'objet de l'activité. La séance se conclut par la formulation d'un questionnement problématique retenu et les élèves sont invités à choisir comment, par leur composition du groupement, une progressivité dans l'approche de ce questionnement est envisageable. La problématique est ainsi abordée à la fois dans sa dimension de saisie globale d'un ensemble de textes mais également dans sa dynamique, comme une occasion d'avancer progressivement, texte après texte, dans un parcours littéraire qui fait sens. La problématique évolue et se formule ainsi : l'œuvre *Cris,*

[6] Document 1.

« au croisement de l'écriture épique et du regard singulier pour restituer le caractère singulier et collectif de l'histoire de la 2e GM ».

Ces trois séances sollicitent des compétences complexes pour les élèves mais elles sont également complexes à mener pour l'enseignant : elles ne correspondent pas aux pratiques courantes mais relèvent un enjeu essentiel : ce sont les élèves qui réfléchissent, arbitrent, collectivement, et les débats qui se tiennent là relèvent bien de conduites analytiques et interprétatives. Ils ne sont pas évidents à accompagner ni toujours brillants mais un constat demeure, essentiel : dans ces séances de littérature, ce sont les élèves qui parlent, et ils parlent des textes, et parfois dans des échanges animés.

5. Le choix du corpus

Comme on l'identifie dans le document de canevas de séquence, le choix du corpus constitue également un objectif didactique en soi. Il se développe sur 3 séances du début à la fin de la séquence. Le choix des textes rend les élèves auteurs du groupement qu'ils étudient et cette dévolution est fondamentale dans leur engagement, comme l'évoquaient G. Plissonneau et al. (2018). Elle est surtout source d'apprentissage car, pour intégrer un texte au corpus, les élèves doivent être en mesure de justifier leur choix et ainsi de s'emparer des questionnements sous-jacents au groupement. Le corpus est progressivement sélectionné, en relation avec le resserrement progressif de la problématique.

A ce titre, la première séance de lecture (séance 2) est essentielle : sur les consignes de l'enseignant, chaque élève a cherché sur internet ou dans ses ressources livresques plusieurs textes susceptibles d'intégrer le questionnement. Le travail relève d'un double objectif : : littéraire, puisqu'il s'agit de valider ou d'invalider l'intégration de textes à la thématique ou aux questions retenues, et méthodologique, puisque les élèves se constituent à cette occasion des critères de sélection. Il conduit par exemple, dans la séquence menée sur Cris, à écarter les textes qui ne sont pas centrés sur les personnages.
Dans les différentes mises en œuvre du dispositif, on repère que cette première sélection permet de mettre à l'épreuve les premiers questionnements, et d'ancrer la réflexion menée jusque-là sur savoirs littéraires dans la chair des textes. Elle garantit également une certaine ouverture du corpus : si un texte, peu classique ou habituel des corpus scolaires est justifié au regard du questionnement ou des critères établis, il est susceptible intégré dans le corpus d'étude. Par exemple, un extrait de Stephen King est retenu dans une séquence interrogeant la fonction de la scène de mort dans le roman.

Un deuxième étape du travail sur le corpus consiste à organiser l'étude des textes retenus en fonction de la problématique : celle-ci joue alors pleinement son rôle pour permettre un resserrement du choix, certains textes s'inscrivant pleinement dans le questionnement sont choisis pour être traités de manière approfondie, d'autres l'étant moins, peuvent être écartés.

Enfin, dans une dernière phase, et dans un mouvement inverse, l'activité sur le corpus consiste à enrichir la sélection à d'autres œuvres offrant des pistes de prolongements dans d'autres périodes, d'autres genres, ou d'autres formes artistiques. Dans une recherche personnelle, les élèves sont invités soit à tisser des liens entre littérature et autres arts, soit à faire raisonner les enjeux du corpus principal avec des œuvres qui leur sont plus proches. Le travail sur le corpus se prête alors à un investissement subjectif tout autant qu'à une revisitation du questionnement littéraire et des savoirs abordés dans les analyses. Il prend la forme d'une anthologie multimodale, au sein de laquelle les élèves sont invités à justifier

leurs choix et à présenter de manière personnelle les enjeux centraux de la séquence. Pour exemple, à côté de l'œuvre Cris, les élèves ont associé un *Poème à Lou* d'Apollinaire, des lettres de poilus, un extrait des *Misérables*, des planches de Tardi.
Dans ce double mouvement de resserrement et d'ouverture, le corpus devient une matière première auxquels se confrontent les élèves, dans lesquels ils circulent et qui se prête non seulement à l'exercice de compétences analytiques mais également à l'activation de leur appréciation et de leur investissement subjectif.

5. Solliciter des savoirs littéraires dans la démarche

Enfin, le travail d'enrichissement du corpus peut également constituer la source d'une exploration des « filiations littéraires » de l'œuvre. Ainsi, à partir d'un texte choisi comme texte d'étude, les élèves sont invités à rechercher d'autres textes, de différentes périodes, qui portent sur la même scène ou correspondent à la même fonction. C'est ainsi que dans la lecture en œuvre intégrale de *Cris*, les élèves traversent le récit de guerre, de l'Odyssée à Gaudé.
Un atelier consiste à repérer dans les textes trouvés les résonnances avec le texte de Gaudé, des éléments communs « des topoi » mais également des singularités, qui peuvent à leur tour être questionnées. On interroge ainsi comment le texte de Gaudé est à la fois redevable à une histoire littéraire, tissé d'intertextualité, mais également comment il constitue également une œuvre singulière, liée à un contexte personnel ou collectif de création.

6. Appropriation du dispositif et évolution professionnelle

6.1.L'évolution des objets littéraires enseignés

La mise en œuvre de la séquence a fait émerger une évolution des objets traditionnellement enseignés en classe de littérature. Par exemple, lorsque le professeur engage ses élèves à s'appuyer sur le vers de Hugo mis en exergue de Cris pour envisager un questionnement sur l'œuvre de Gaudé, il leur propose de relier les deux textes, de repérer ce qu'ils ont en commun, de cerner comment le vers de Hugo peut constituer une clé de lecture de Cris.
Dans la séance, le professeur reste à la manœuvre didactique, notamment en organisant la séance plusieurs étapes-éléments : il s'agit d'abord d'identifier la source littéraire du vers et d'en cerner les enjeux, puis de constituer une liste de mots clés susceptibles de révéler les enjeux communs du vers d'Hugo et de l'œuvre de Gaudé, ces mots clés constituant dans un troisième temps les supports d'une formulation d'hypothèses de lecture. Mais pourtant, ce sont les élèves qui assument des tâches traditionnellement dévolues au professeur : proposer une problématique, mettre en lien des textes.

6.2. De nouveaux objets à enseigner

La dimension numérique du dispositif émerge également au sein des séances. Par exemple, la première activité de recherche implique la sollicitation de compétences de navigation internet. Si celle-ci est identifiée par le professeur dans sa conception didactique, le plus souvent, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite, soit que l'enseignant considère que les élèves de première possèdent les compétences à exercer soit qu'il n'ait pas considéré que ces compétences correspondent à des enseignements du cours de français. Or, peu à peu, l'enseignant identifie que ces compétences ne sont pas acquises. Par exemple, un professeur dans une classe de seconde, explique à l'issue de la première séance, qu'il a pris conscience des pré-requis effectifs des élèves :

> F: [j'ai mesuré la complexité], quand il s'agissait soit de dégager un axe, soit de dégager des sous-parties, c'est de savoir quoi prendre, euh, le travail de classement et la pertinence des données qu'ils avaient trouvées et comment les arranger à leur manière (V.2, 461-464).

L'introduction du nouveau dispositif implique en effet de nouvelles compétences de littératie numérique, qui peuvent ou non avoir été acquises dans un autre cadre, mais qui n'ont jamais été pris en charge par le professeur dans le contexte de sa classe (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Très clairement, le dispositif met en évidence la nécessité de procéder à un enseignement et de trouver des stratégies spécifiques d'enseignement explicite de celui-ci.

6.3. De nouvelles postures professionnelles

Enfin, si l'on s'intéresse aux rôles que jouent les différents acteurs de la situation didactique, nous relevons dans toutes les séquences menées le développement des circulations de l'enseignant, révélatrices de sa posture. Très sollicitée par les élèves, celui-ci se rend tout au long de la séance auprès des différents petits groupes, multipliant ainsi les situations de micro-interactions entre professeurs/ élèves du binôme. Souvent, élèves et le professeur se retrouvent réunis face à l'écran et réfléchissent ensemble à retenir ou non telle ou telle information. Dès lors, il semble que la répartition des rôles occasionnées par un usage d'internet remis entre les mains des élèves conduise le professeur à adopter une posture d'accompagnateur, de soutien de la réflexion plutôt qu'une posture magistrale. C'est ce que souligne cet enseignant, revenant au cours d'un entretien post expérimentation, sur la séquence menée :

> F: c'est ce qui m'a plu et, en même temps, c'est ce qui m'a un peu fait me creuser la tête […] accepter qu'à un moment donné, tu n'as pas de prise et c'est logique, et qu'en fait, tu travailles en collaboration avec eux, voilà, ça c'est vachement bien, parce que tu n'es plus […] le prof qui gère une plénière, qui gère des attentes, en fait, tu es, tu découvres en même temps qu'eux, moi, euh « qu'est-ce que vous avez trouvé, où est-ce qu'on va, qu'est-ce qu'on fait ? », et tu fais ça en même temps qu'eux. Et, en fait, c'est quand même super intéressant. (V.2, 583-591)

La progression de la séquence en fonction de choix réalisés des élèves (de définitions, de corpus, d'ordre des textes étudiés, de documents complémentaires) pousse à l'abandon de la posture de celui "qui gère", mais le professeur n'en reste pas à un rôle d'accompagnateur et l'utilisation du pronom "on" en constitue un indicateur précieux[7]. Fred se situe plutôt comme un acteur parmi d'autres acteurs, puisqu'à chaque étape, il est effectivement placé au même niveau de découverte des corpus ou des textes que l'ensemble de la classe. Pour autant, il n'est pas le même acteur que ses élèves, et sa tâche est spécifique et fondamentale : il s'agit d'une part de relier les différentes activités, c'est à dire à l'ensemble de la démarche et à l'objectif de rendre les élèves capables de rechercher, sélectionner et s'approprier avec pertinence des ressources issues d'internet. Il s'agit d'expliciter les stratégies mises en œuvre, les enjeux littéraires de ce que l'on fait, les choix que l'on retient, et surtout les critères de choix. Aussi bien du côté des enseignements transversaux, littéraires ou numériques, l'enseignant Ces nouveaux gestes professionnels rendent particulièrement vif un aspect de l'agir enseignant doit parvenir à ordonner, organiser, faire conscientiser ce qui se passe, à développer ce rôle que Bucheton et Soulé désignent ainsi : "accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent" , l'événement, l'imprévu étant conçu "comme une des sources même de la dynamique du sens se construisant" ((Bucheton & Soulé, 2009, parag. 15).

Perspectives

[7] On notera le fort contraste avec l'usage très important des pronoms de première personne dans le verbatim du premier entretien : "**je** leur demande", mais surtout "ils vont **me** les restituer"…

Je conclurai cet exposé par quelques pistes de perspective pour cette recherche toujours en cours et pour laquelle nous sommes entrés dans une dernière phase : à terme, nous visons à proposer des ressources didactiques pour les professeurs de français, qu'ils pourront à leur tour s'approprier progressivement tout en étant accompagnés dans leur évolution professionnelle. Ce type de ressources devrait notamment permettre de proposer de pistes de réflexion pour la mise en œuvre de l'explication de texte, exercice qui est explicitement réapparu dans les programmes de lycée, ce qui soulève le risque d'un repli sur des pratiques traditionnelles, faute d'outil de conceptions didactiques nouvelles à disposition.
Enfin, le travail envisagé à partir d'une œuvre intégrale stimule également la réflexion sur de nouvelles modalités de lecture des œuvres, à l'heure où, là encore, l'étude des œuvres est remise au centre du travail de la classe de littérature. Il y aurait à nouveau sans doute là, des orientations stimulantes à proposer aux enseignants afin qu'ils se risquent à permettre à leurs élèves d'être davantage concepteurs de la lecture des œuvres, sans renoncer pour autant à leur mission d'enseignement.