

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Des constats à l'action didactique : cinq axes pour interroger et faire évoluer les pratiques d'enseignement de la lecture

Jean-Louis Dufays
UCLouvain
CRIPEDIS

Magali Brunel
Université de Montpellier
LIRDEF

Résumé

Les résultats de la recherche « Gary » (Brunel, Dufays, Emery-Bruneau et Florey, 2024 ; Dufays *et al.*, 2020) ont apporté un éclairage inédit sur l'état actuel des compétences de 1787 élèves et des pratiques de leurs 69 enseignants ainsi que sur les relations entre ces deux ensembles à trois niveaux de la scolarité (9, 12 et 15 ans) dans quatre pays ou régions francophones (la Belgique, la France, le Québec et la Suisse). Si elle s'est voulue avant tout descriptive et compréhensive, cette recherche permet aussi aux chercheurs de poser après coup un regard évaluatif et qualitatif sur l'impact de certains choix tendanciels des enseignants qu'elle a pu mettre en évidence. En l'occurrence, nous présenterons ici cinq évolutions qu'il nous semble pertinent de proposer aux enseignants et à leurs formateurs en rapport avec les cinq « focales » qui nous ont servi à analyser leurs pratiques. Ces évolutions concernent les opérations et les modalités de lecture, les schèmes transversaux ou formes de travail scolaire, les gestes didactiques fondamentaux, les genres d'activité scolaire et les aspects du texte enseigné.

Mots-clés : lecture, compétences des élèves, pratiques d'enseignement, compréhension, interprétation, appréciation

1. Cadre et objectifs de cette contribution

Les résultats de la recherche « Gary » (Brunel, Dufays, Emery-Bruneau et Florey, 2024 ; Dufays *et al.*, 2020) ont apporté un éclairage inédit sur l'état actuel des compétences des élèves et des pratiques de leurs enseignants ainsi que sur les relations entre ces deux ensembles à trois niveaux de la scolarité (9, 12 et 15 ans) dans quatre pays ou régions francophones (la Belgique, la France, le Québec et la Suisse). Si elle s'est voulue avant tout descriptive et compréhensive, cette recherche permet aussi aux chercheurs de poser après coup un regard qualitatif et évaluatif sur l'impact de certains choix tendanciels des enseignants. Dans cette perspective, nous présenterons ici cinq évolutions qu'il nous semble pertinent de proposer aux enseignants et à leurs formateurs en rapport avec les cinq « focales » qui nous ont servi à analyser leurs pratiques.

1.1. Une recherche sur les pratiques effectives des enseignants et des élèves

La recherche qui est présentée ici s'inscrit dans le prolongement des travaux relatifs à la progression des pratiques d'enseignement-apprentissage qui se sont développés depuis la fin des années 1990 dans le contexte de la reconfiguration disciplinaire de l'enseignement de la littérature (Brunel *et al.*, 2017 ; Dufays, 2010 ; Dumortier *et al.*, 2012 ; Nonnon, 2010).

En particulier, nous nous sommes appuyés sur trois recherches : celle de Manon Hébert (2013), qui s'est intéressée aux compétences de lecture d'un petit nombre d'élèves québécois de deux niveaux d'âge dans le cadre de cercles de lecture à partir d'un texte commun ; celle du projet GRAFELECT (Thévenaz-Christen, 2014), qui s'est centrée sur l'évolution des pratiques des enseignants suisses (genevois) de trois niveaux scolaires telles qu'elles se manifestaient dans leurs documents professionnels ; et celle du projet GRAFELITT (Ronveaux et Schneuwly, 2018), qui a observé les pratiques effectives de 30 enseignants genevois à trois niveaux de la scolarité au départ de deux textes¹.

Par rapport à ces travaux, qui portaient tantôt sur les élèves tantôt sur les enseignants, notre projet s'est fixé un objectif nouveau : celui d'essayer de saisir *ensemble* la logique des enseignements et celle des apprentissages et d'analyser leurs relations mutuelles. Sa finalité était de pouvoir ainsi mieux informer et former les enseignants et de contribuer à contrer les effets néfastes des ruptures qui affectent tant les pratiques d'enseignement que les apprentissages des élèves. Notre projet se distingue en outre par son caractère international (Belgique, France, Québec, Suisse) et par le grand nombre de données qu'il a entrepris de traiter.

¹ Notons que deux autres recherches d'envergure portant sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre à différents niveaux scolaires ont été menées ces dernières années en même temps que la nôtre, à savoir les recherches TALC (Louichon, 2020) et PELAS (Ahr et de Peretti, 2023).

1.2. Le protocole de la recherche

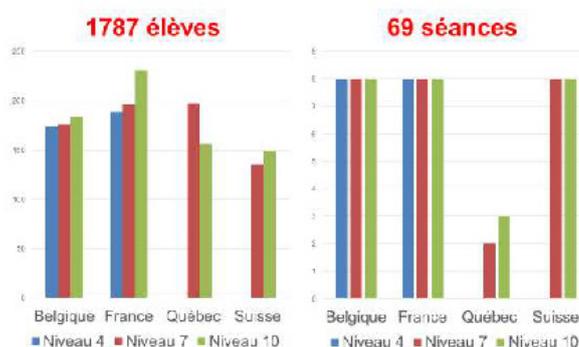
Concrètement, pendant sept années (2015-2022), nous nous sommes attachés à analyser les compétences en compréhension, en appréciation et en interprétation de 1787 élèves des niveaux 4, 7 et 10 de la scolarité (9, 12 et 15 ans) ainsi que les pratiques de leurs 69 enseignants à partir de la lecture de la nouvelle « J'ai soif d'innocence » de Romain Gary, un texte « résistant » et pluriel qui a servi de réactif commun.

Pour mener ce projet, nous avons recueilli dans chaque classe deux types de données au cours de deux séances successives de 45 à 50 minutes. Lors de la première séance, les élèves ont été invités à lire le texte en silence et à répondre en autonomie à trois questions, qui visaient à établir respectivement leur compréhension, leur appréciation et leur interprétation du texte : 1° Présente ce récit en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connaît pas. 2° Ce texte t'a-t-il plu ? Pourquoi ? 3° Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur ? Lors de la deuxième séance, qui était filmée puis transcrite, les enseignants entraient en scène en exploitant le texte librement.

Nous disposions ainsi de deux ensembles de données : les réponses des élèves au questionnaire, et les verbatims des séances de classe. Du fait que les séances étaient filmées et qu'elles répondaient à une sollicitation de la part de chercheurs, elles ne peuvent pas être considérées comme des séances de lecture tout à fait ordinaires. Elles nous paraissent néanmoins participer des pratiques didactiques habituelles des enseignants dans la mesure où ceux-ci ont été invités à procéder à leur manière, sans recevoir aucune espèce d'injonction ou de suggestion de la part des chercheurs.

1.3. Nos données en un coup d'œil

Les données ont été réparties de la manière suivante entre les pays : pour le niveau 4, huit classes belges et huit classes françaises, et pour les niveaux 7 et 10, huit classes belges, huit classes françaises et huit classes suisses. Quant aux données québécoises, en raison de contraintes contextuelles (épidémie du Covid-19, restrictions plus grandes de l'accès aux classes), elles se sont limitées à deux classes du niveau 7 et trois classes du niveau 10.



Graphique 1. Présentation globale des données étudiées

1.4. Questions de recherche et objectifs du présent article

Ce vaste ensemble de données a été traité en vue de répondre à quatre questions de recherche :

1. Dans quelle mesure les compétences des élèves dans la compréhension, l'interprétation et l'appréciation d'un texte littéraire progressent-elles au fil de la scolarité obligatoire ;
2. Dans quelle mesure cette progression est-elle commune aux quatre contextes nationaux de notre échantillon ?
3. Comment les enseignants, dans ces quatre contextes, abordent-ils la lecture d'un texte littéraire au fil des niveaux scolaires : en privilégiant quelles opérations de lecture, quels schèmes d'action, quels gestes didactiques, quels genres d'activités scolaires, quels aspects du texte ?
4. Quelles relations peut-on établir entre les compétences que mobilisent les élèves et les pratiques de leurs enseignants ?

Notre propos dans cet article étant surtout d'analyser les pratiques d'enseignement susceptibles d'être jugées les plus pertinentes, nous délaierons ici l'analyse des spécificités nationales (question 2) et des corrélations entre nos données (question 4) pour nous attacher à présenter les résultats majeurs que nous avons pu dégager en réponse aux questions 1 et 3. Ce faisant, pour chaque dimension étudiée, nous passerons des constats à l'analyse critique et aux perspectives en nous demandant quelles pratiques nous semblent être (trop) peu développées dans les classes et dès lors nécessiter une évolution. Nous adopterons ainsi une posture plus « engagée » qui nous amènera à présenter les pistes d'action que nous croyons pertinentes en lien avec les cinq « focales » que nous avons utilisées pour analyser les pratiques des enseignants.

2. Cinq focales pour interroger les pratiques d'enseignement

Pour analyser les pratiques d'enseignement de la lecture, nous les avons, à l'instar de l'équipe du projet GRAFELITT (Ronveaux et Schneuwly, 2018), soumises à un regard multifocal. En l'occurrence, après avoir observé, filmé et transcrit les 69 séances, nous avons codé les verbatims ainsi obtenus en calculant le temps consacré aux différentes composantes liées au guidage des opérations et des modalités de lecture, aux schèmes d'activité transversaux, aux gestes didactiques fondamentaux, aux genres d'activité scolaire et aux différents aspects du texte étudié.

2.1. Les opérations et les modalités de lecture

2.1.1. Trois processus entremêlés

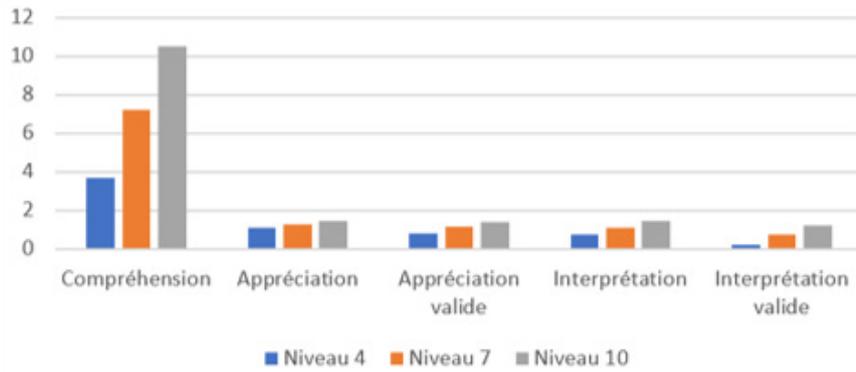
Notre première focale était celle du guidage par les enseignants des opérations de lecture. À la suite des nombreux travaux qui se sont intéressés à ces processus (cf. notamment Dufays, 2010 ; Giasson, 2008), nous avons porté notre attention sur trois opérations majeures, à savoir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation, que nous avons définies comme suit :

- ◆ La compréhension consiste pour nous dans la saisie des informations explicites et des relations logiques, inférences simples ainsi que dans la perception des éléments clés et du schéma général du récit ou de l'information. Elle se distingue des autres opérations par son ancrage dans les « droits du texte ». Comprendre, c'est chercher à saisir un message qui m'est adressé sans volonté de lui attribuer un autre sens que celui qui a servi à l'émettre.
- ◆ L'interprétation se définit, par contraste, comme l'explicitation d'éléments non dits susceptibles de lecture plurielle. Elle peut concerner un élément du texte (action, personnage...) ou le texte dans son ensemble (le « message » ou la « leçon » possible d'un récit) et se caractérise par son ancrage plus explicite dans les « droits du lecteur ».
- ◆ L'appréciation enfin est l'opération de lecture qui consiste à attribuer au texte des valeurs, lesquelles peuvent être étayées ou non et peuvent principalement être d'ordre cognitif, éthique, esthétique ou référentiel. Une appréciation peut relever du simple jugement de goût ou constituer un véritable jugement de valeur, qui équivaut alors à une évaluation du texte.

Outre ces trois opérations fondamentales, nous nous sommes intéressés à la manière dont l'enseignant convoquait au fil de la leçon des apports culturels susceptibles de nourrir les trois processus.

Dans la suite de cette section, nous présenterons d'abord les scores des élèves qui ressortent de leurs réponses aux questions qui visaient à mesurer leurs compétences dans les trois opérations, puis nous examinerons la place que leurs enseignants consacrent à chacune d'elles.

2.1.2. Les performances des élèves dans les trois opérations au fil des niveaux

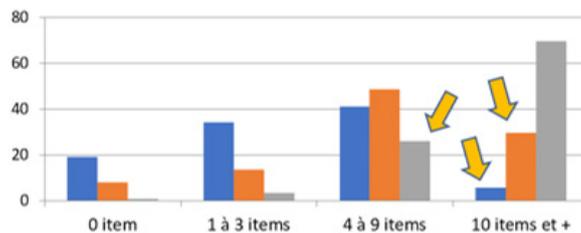


Graphique 2. Performances de lecture des élèves au fil des niveaux scolaires

Ce graphique permet d'observer la progression curriculaire des scores des élèves dans chaque opération, et plus précisément dans la mobilisation d'interprétations et d'appréciations *valides*, c'est-à-dire congruentes avec les « droits du texte ». Il convient de préciser que, si la compréhension présente en apparence des scores plus élevés, cela tient seulement au fait qu'elle a été mesurée sur une échelle de dix-sept items possibles, alors que, pour l'appréciation et l'interprétation, les meilleurs résultats, en toute logique, n'excèdent pas trois appréciations ou trois interprétations différentes et relèvent donc d'une échelle beaucoup moins étendue.

Cela dit, comme on pouvait s'y attendre, toutes les opérations progressent assez nettement au fil des niveaux. Cependant, la progression de l'appréciation valide est moins nette que celle de la compréhension et de l'interprétation valide : alors que le score des deux dernières triple pratiquement entre les niveaux 4 et 10, celui de la première ne fait que doubler.

2.1.3. Les compétences de compréhension au fil des niveaux

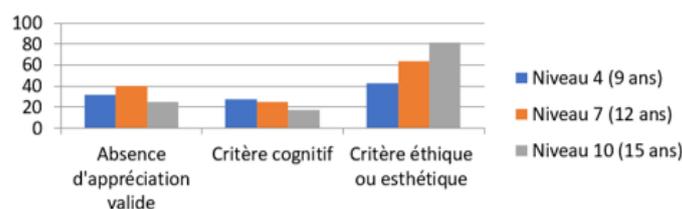


Graphique 3. Scores en compréhension : nombres d'items identifiés au fil des niveaux

Si l'on considère plus précisément les résultats en compréhension, on constate, logiquement, une forte progression au fil des niveaux du nombre d'items de la nouvelle de Gary identifiés par les élèves puisque l'item clé (à savoir la tromperie dont le narrateur est victime) est compris par 10 % des élèves au niveau 4, par 53 % au niveau 7 et par 86 % au niveau 10. Les flèches dans le graphique ci-dessus montrent cependant que 28 % des élèves de 15 ans identifient moins d'items que 30 % de ceux de 12 ans et que 6 % de ceux de 9 ans (!), tandis que 80 % des élèves de 9 ans saisissent les éléments de base du récit. Voilà qui confirme que le développement des compétences de compréhension n'est pas seulement lié au niveau scolaire des élèves mais tient aussi, en partie, à leurs profils individuels : même s'il s'agit d'un très petit nombre, certains élèves de 9 ans atteignent déjà un niveau de compétence qui n'est globalement atteint que par ceux de 15 ans, et à l'inverse, certains élèves de 15 ans ont un score inférieur à des élèves de 9 ans.

2.1.4. L'appréciation au fil des niveaux

Observons ensuite les scores des élèves en appréciation.



Graphique 4. Scores en appréciation : nature des critères mobilisés au fil des niveaux

Premier constat : les appréciations sont absentes ou non valides dans 25 à 40 % des copies, ce qui peut sembler beaucoup, et cela n'évolue qu'en partie avec l'âge puisque peu de différences apparaissent sur ce point entre les niveaux 4 et 7. Par ailleurs, le nombre de critères d'appréciation mobilisés est faible tout au long du curriculum, puisque la plupart des élèves n'en utilisent qu'un seul, même au niveau 10. La nature desdits critères évolue cependant au fil des niveaux, puisque, si le critère cognitif (qui se manifeste le plus souvent par l'affirmation « je n'aime pas parce que je ne comprends pas ») décroît au fil des niveaux, c'est l'inverse pour les critères esthétique et éthique (qui reviennent généralement à dire « j'aime parce que l'histoire est bien racontée ou que son message me plaît »). Ainsi, même si les élèves détaillent globalement peu leurs appréciations, quand ils le font, la nature de l'opération évolue fortement au fil des niveaux.

Les copies des élèves permettent par ailleurs de pointer leurs difficultés à répondre à la question « ce texte t'a-t-il plu ? ». Observons par exemple ces quatre extraits de copies des niveaux 4 et 7 :

« Non : Parce qu'il n'y a pas d'action et il est compliquer » (B4-02)

« Oui. Parce qu'il était beau et il a eut des toiles » (F4-06-2)

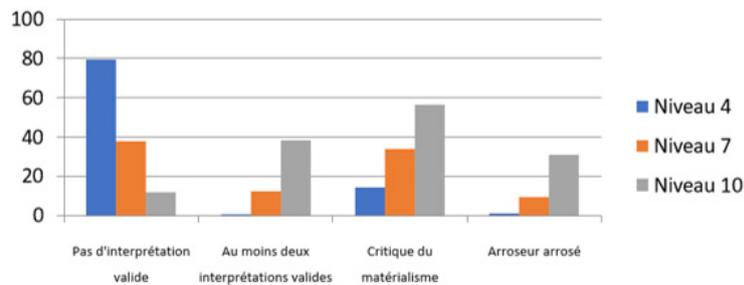
« Non, car je n'ai presque rien compris. Et ce texte était bizzar » (B7-04)

« Non. Parce que s'est pas intéressant » (CH7-04)

De toute évidence, ces élèves ignorent les catégories et les mots qui leur permettraient d'exprimer un jugement de valeur. Par ailleurs, d'une manière générale, on constate un lien clair entre les appréciations les moins étayées et le manque de gout pour le texte : moins les élèves aiment le texte, moins ils arrivent à expliciter leur jugement. Enfin, sans surprise, les difficultés sont particulièrement aigües au niveau 4, où les niveaux de performance sont globalement très bas et où le critère cognitif est massivement mobilisé, sans qu'on observe un écart significatif entre les classes les plus fortes et les plus faibles.

2.1.5. L'interprétation au fil des niveaux

Venons-en aux compétences interprétatives.



Graphique 5. Évolution des performances interprétatives au fil des niveaux

Celles-ci sont particulièrement peu mobilisées par les élèves de 9 ans chez qui on trouve 80 % de non-réponses et d'interprétations erronées, seule la critique du matérialisme étant perçue par quelques-uns d'entre eux. Comme on pouvait s'y attendre, la validité des interprétations est ensuite en nette évolution au fil des niveaux, de même que leur nombre, puisque, si la capacité de mobiliser plus d'une interprétation ne concerne pratiquement aucun élève de 9 ans, elle concerne 10 % des élèves de 12 ans et 38 % de ceux de 15 ans. Quant à l'interprétation la plus fine, celle qui consiste à lire le récit comme une illustration du schéma de l'« arroseur arrosé », elle est, sans surprise, inaccessible aux élèves de 9 ans, reste rare chez ceux de 12 ans (10 % des élèves) et est encore réduite chez ceux de 15 ans qui sont seulement 30 % à la mobiliser.

Les difficultés des élèves en matière d'interprétation apparaissent clairement au regard des six extraits de copies suivants, qui représentent les trois niveaux scolaires :

« L'auteur dit que il y quelqu'un qui s'appelle Gauguin » (B4-03)

« Il faut donnait de l'argent au pauvre » (F4-03)

« Que l'argent est mal » (CH7-01)

« Qu'il faut prendre des vacances et partagez avec les autres » (B7-05)

« L'auteur cherche à nous dire que Taratonga veut vraiment ce retirer dans une île déserte, loin de la civilisation » (Q10-01)

« Que l'amitié vraie vaut plus que tout au monde et que faut se rendre compte de la chance qu'on a » (CH10-07)

Ces copies attestent trois difficultés majeures : celle d'*inférer*, c'est-à-dire de dégager des sens seconds, des intentions ou des leçons, celle de *manier l'abstraction* en formulant une « leçon générale », et celle de *convoquer des savoirs* qui permettraient de donner du sens au sens. Il y a là un défi clair pour les enseignants, qui certes concerne au premier chef les classes du niveau 4 mais garde encore toute sa pertinence au niveau 10.

2.1.6. Le guidage des opérations de lecture

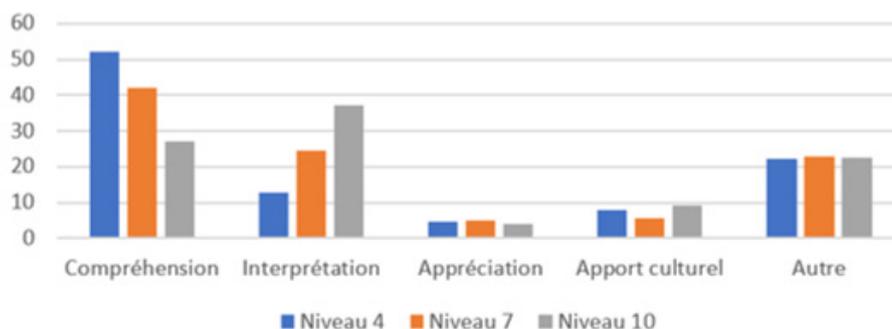
Maintenant que nous disposons d'une vision d'ensemble de l'évolution des compétences des élèves en compréhension, en appréciation et en interprétation du texte littéraire, nous pouvons observer la place que leurs enseignants accordent à ces trois compétences au sein des séances.

D'une manière générale, on constate une baisse progressive du temps consacré à la compréhension au fil des niveaux, et, à l'inverse, une augmentation du temps consacré à l'interprétation. En effet, si, au niveau 4, plus de 50 % du temps de la séance est centré sur la compréhension, contre 13 % centré sur l'interprétation, au niveau 7, la domination de la compréhension tend à diminuer, et au niveau 10, la hiérarchie compréhension / interprétation s'inverse. Outre le fait qu'elle peut sembler adaptée au développement cognitif des élèves, cette tendance est conforme aux préconisations des programmes et elle a été déjà documentée par d'autres études (Louichon, 2020 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018).

On constate par ailleurs que le travail sur l'appréciation est bas de façon homogène (il ne dépasse jamais 5 % du temps des séances et ne progresse aucunement entre les niveaux 4 et 10), ce qui confirme également plusieurs analyses antérieures (Brunel *et al.*, 2018, pp. 285-291 ; Gabathuler, 2016, pp. 207-209).

Quant au temps dédié aux apports culturels, il est, étonnamment, plus bas au niveau 7 qu'au niveau 4, où ces apports sont jugés nécessaires pour situer le cadre spatial de l'intrigue ou illustrer certaines allusions (à Gauguin, en particulier), et au niveau 10, où ils occupent 9 % du temps et sont convoqués davantage pour interroger le rapport au monde des personnages.

Enfin, le temps « autre », c'est-à-dire celui qui est dédié à d'autres activités que les opérations de lecture, est stable au fil des trois niveaux, s'élevant autour de 22 %.



Graphique 6. Proportions de temps accordé aux opérations de lecture par niveau de scolarité

Sur un plan plus qualitatif, on identifie un entrelacement et une porosité du travail sur les opérations, surtout pour l'appréciation, qui est presque toujours mêlée à une des deux autres opérations. Autre constat : au sein des séances, l'interprétation est souvent suscitée par une question ou une consigne de l'enseignant assortie d'une réticence stratégique. On remarque également que les activités de compréhension et d'interprétation favorisent la construction progressive d'un jugement moral et que, lorsqu'il est question d'interprétation ou d'appréciation, l'enseignant s'implique souvent lui-même. Cela étant, les activités appréciatives suscitées par les enseignants sont globalement rares et ponctuelles : en particulier, les séances révèlent peu de travail explicite sur les différents types de valeurs, qui sont mobilisées seulement de manière éparse.

2.1.7. Implications pour la formation et l'enseignement

Ces différents résultats nous semblent justifier deux recommandations didactiques. En premier lieu, il semblerait nécessaire de diversifier davantage le travail sur les opérations de lecture : dans chaque lecture faite en classe, et tout au long de la scolarité, il s'agirait de mobiliser et de valoriser non seulement les processus de compréhension mais aussi ceux de l'interprétation et de l'appréciation. En second lieu, et d'une manière plus particulière, il nous semble que, en complément de la lecture analytique, les enseignants gagneraient fortement à susciter plus explicitement l'activité psychoaffective des élèves en les invitant à s'approprier le texte au départ des questions qui les touchent.

2.2. Les schèmes d'action transversaux

La seconde focale qui nous a permis d'analyser les pratiques des enseignants aux différents niveaux de la scolarité est celle des schèmes d'action transversaux. Nous

empruntons le concept de « schème » à Vergnaud (1994)² et appelons « schèmes d'action transversaux » les formats d'activités couramment mobilisés dans l'enseignement des différentes disciplines.

2.2.1. Cinq schèmes d'action

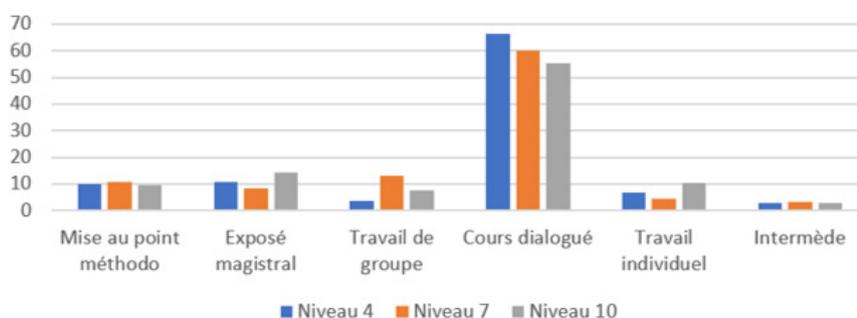
En nous appuyant sur les travaux de Dolz (2008), de Schneuwly et Dolz (2009) et de Marlair et Dufays (2009), nous retenons, pour identifier les différents schèmes d'action mobilisés par les enseignants, la typologie suivante :

- ◆ l'exposé magistral concerne les moments de prise de parole monogérée par l'enseignant, présentant des savoirs (culturels, linguistiques, techniques...) ou restituant une étape du travail présenté comme une norme partagée ;
- ◆ le cours dialogué concerne les moments d'échange où l'enseignant sollicite et questionne les élèves, et où ceux-ci réagissent effectivement à ces stimulations ;
- ◆ la mise au point méthodologique concerne les moments où l'enseignant présente aux élèves l'organisation de l'activité, les consignes et les procédures à mettre en œuvre, ou encore présente tel ou tel aspect de la méthodologie qu'il leur demande de suivre ;
- ◆ le travail individuel concerne les moments où les élèves travaillent individuellement à la suite d'une proposition de tâche faite par l'enseignant ;
- ◆ le travail de groupe concerne les moments où les élèves sont organisés en groupes de différentes tailles pour réaliser des tâches proposées par l'enseignant ;
- ◆ l'intermède concerne les moments où se produisent des événements distincts du travail scolaire proprement dit, qu'il relève d'une intervention extérieure, de temps passés à la gestion de classe ou d'un événement extrascolaire impactant la conduite du cours.

2.2.2. Constats généraux

Sur la base de cette typologie, nos données nous ont permis de calculer le pourcentage de temps qui est consacré aux différents schèmes par les enseignants de notre échantillon aux trois niveaux de la scolarité :

² Vergnaud (1994) définit un schème comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (p. 66).



Graphique 7. *Évolution du temps accordé aux schèmes transversaux au fil des niveaux*

Comme ce tableau l'indique, le cours dialogué constitue le schème dominant à tous les niveaux scolaires, mais surtout chez les plus jeunes ; son importance décroît ensuite au fil des niveaux. À l'inverse, avec les aînés, l'exposé magistral et le travail individuel dominent. Ajoutons que le niveau 7 est à la fois celui où le travail de groupe est le plus prisé et où l'exposé magistral et le travail individuel sont les moins importants.

2.2.3. Manques constatés

Au-delà de ces constats, présentés ici de manière globale et quantitative, certains éléments pourraient être considérés comme problématiques. Ainsi, si nous détaillons nos données sur un plan plus qualitatif, nous observons que l'exposé magistral désigne bien plus souvent la synthèse que l'enseignant formule avec ses élèves à propos de tel aspect du texte compris ou interprété, ou bien la lecture qu'il désigne comme valide, qu'une explicitation des procédures qui ont permis d'accéder au sens élaboré. Observons par exemple cette intervention d'un enseignant qui commente les perceptions du narrateur lorsqu'il arrive dans l'île de Papeete, puis de Taratora :

P : D'abord il va à Papeete... où là il n'est pas entièrement satisfait, parce qu'il y a encore beaucoup de monde, il y a beaucoup de bruit (Un él. : beaucoup de population), beaucoup de population, beaucoup d'argent. Il n'est pas tout à fait satisfait... Puis il arrive sur l'île, et il est satisfait. Ayah... OK. Merci beaucoup le groupe 1 (B7-2 – mn 43)

Ce faisant, l'enseignant permet à la séance d'avancer en faisant saisir le sens progressivement par les élèves, mais il ne leur permet pas pour autant de cerner les moyens qui leur permettraient, à d'autres occasions, de saisir eux-mêmes telle complexité ou tel implicite.

Un autre aspect peut apparaître dans certaines classes comme problématique : le cours dialogué, que nous avons identifié comme dominant, se réduit souvent à une succession de questions fermées et de réponses échangées entre l'enseignant et un

élève. Si les propositions des élèves sont globalement accueillies, elles ne font pas l'objet de temps de réflexion dignes de ce nom, l'échange restant fortement guidé par l'enseignant. De plus, la mécanique du cours dialogué représentant une très grande part de la séance, il reste finalement peu d'occasions d'échanges entre pairs, or on sait que, souvent, ces échanges sont l'occasion de discussions productives.

2.2.4. Implications pour la formation et l'enseignement

Les analyses précédentes nous conduisent à formuler deux propositions en ce qui concerne l'organisation des situations de classe. D'une part, nous constatons que les débuts de séance qui impliquent un travail collectif et où le texte est lu en classe par l'enseignant sont plus engageants et évitent aux élèves les plus faibles de se sentir décrochés d'emblée. Par la suite, il nous semble que l'enseignant gagne à organiser la séance en diversifiant les modalités d'interactions (via un cours dialogué ou entre pairs en petits groupes), mais aussi de questionnements (au moyen de questions proposant des « situations problèmes », sollicitant les avis des élèves, ou portant sur des parties limitées du texte) et de productions (échanges oraux, courtes productions écrites individuelles, traces de réception dans le texte...).

D'autre part, il nous semble qu'une place plus importante devrait être réservée, y compris dans les classes du niveau primaire, à l'exposé magistral et aux mises au point méthodologiques lorsqu'ils permettent de guider les élèves dans le développement de stratégies qu'ils pourront ensuite progressivement mobiliser de manière autonome. Ces deux formats d'activités devraient donc, à notre sens, privilégier un enseignement explicite des procédures, afin de favoriser non seulement l'appropriation du texte lu mais également l'acquisition de ressources qui permettront d'en lire de nouveaux.

2.3. Les gestes didactiques fondamentaux

En troisième lieu, notre étude nous a permis d'identifier les spécificités des gestes didactiques des enseignants. Comment ceux-ci procèdent-ils concrètement pour enseigner un objet tel qu'une nouvelle littéraire ?

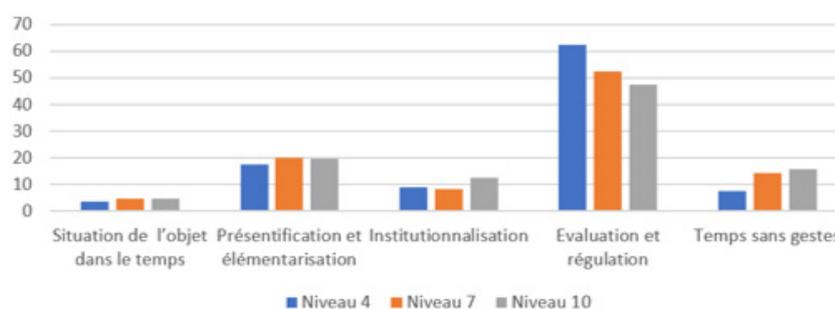
2.3.1. Quatre gestes didactiques fondamentaux

Nous fondons cette analyse sur la typologie de Schneuwly et Dolz (2009, pp. 102-103), qui distinguent quatre gestes didactiques fondamentaux :

- ◆ la mise en situation de l'objet enseigné dans le temps, à travers laquelle l'enseignant sollicite la mémoire didactique ou produit un discours d'appel et d'anticipation ;
- ◆ la présentification de l'objet au moyen de laquelle l'enseignant « élémentarise » le texte et met en œuvre des dispositifs didactiques en recourant à différents outils (supports, signes, modalités de travail) ;

- ◆ la régulation et l'évaluation qui permettent à l'enseignant d'accompagner les élèves dans leur appropriation de l'objet enseigné en sondant leurs connaissances ou en proposant des interventions locales visant à articuler enseignement et apprentissage ;
- ◆ l'institutionnalisation par laquelle l'enseignant invite les élèves à tirer le bilan d'un apprentissage en généralisant certaines informations, en modalisant l'importance qu'il leur attribue ou en faisant suivre leur décontextualisation d'une recontextualisation.

2.3.2. Constats généraux



Graphique 8. Évolution du temps consacré aux cinq gestes didactiques au fil des niveaux

Nos données, traitées selon l'importance que les enseignants consacrent à chacun de ces gestes didactiques, nous permettent de dégager le tableau synthétique suivant :

Comme la relative harmonie entre différentes colonnes représentant les trois niveaux scolaires l'indique, les différents gestes sont investis dans des proportions comparables au fil du curriculum, la priorité étant chaque fois donnée aux gestes d'évaluation et de régulation. Cependant plusieurs précisions peuvent être apportées. D'abord, c'est au niveau 4 que ces mêmes gestes sont les plus sollicités (63 %), ce qui s'explique sans doute par le plus grand besoin d'accompagnement de jeunes élèves qui ne sont pas habitués à travailler des textes longs. Du reste, la courbe de ces gestes décroît, au fil des niveaux, ce qui peut être expliqué par l'autonomisation progressive des élèves. Parallèlement, nous remarquons que cette baisse peut être associée au niveau 10 à l'importance croissante accordée à l'institutionnalisation (12 %) : lorsque les enseignants s'adressent à des élèves plus autonomes, ils considèrent que leur régulation est moins nécessaire et compensent celle-ci en accordant plus de place à la transmission de connaissances et à l'établissement de bilans sur l'étude du texte.

Par ailleurs, nous notons que les enseignants des niveaux 7 et 10 emploient davantage que leurs collègues du premier degré les gestes de présentation et d'élémentarisation : les données examinées sur un plan qualitatif montrent en effet qu'ils consacrent davantage de temps à certains aspects isolés du texte, se rapprochant en cela de pratiques propres à l'explication de texte ; au contraire, les enseignants

du niveau 4 ont avant tout le souci de faire cerner l'ensemble de l'histoire par leurs élèves.

Enfin, nos données qualitatives nous permettent de mettre en évidence un usage combiné de gestes, employés successivement, et ce, quel que soit le niveau scolaire : l'on retrouve un scénario didactique qui privilégie tour à tour la présentification pour délimiter un point d'attention, puis la régulation pour engager les élèves à se questionner à propos de cet élément, et enfin, un temps d'institutionnalisation pour clôturer l'ensemble en synthétisant les conclusions de l'activité ou en présentant les savoirs à retenir.

2.3.3. Manques constatés

Cependant, si ce scénario peut être repéré aux trois niveaux scolaires, il est bien plus souvent employé avec les classes des élèves plus âgés, au sein desquelles, globalement, l'usage des différents gestes est plus équilibré. On constate en effet, sur ce plan, une forme de rupture des pratiques au fil de la scolarité, notamment en ce qui concerne l'institutionnalisation, car ce geste, qui va le plus souvent de pair avec des activités écrites, est faiblement mobilisé avec les élèves des niveaux 4 et 7. Si les élèves plus âgés sont assurément plus à l'aise dans les activités écrites, il n'en reste pas moins que la rareté des moments consacrés à la fixation de connaissances, compétences ou procédures à l'occasion de la lecture peut être dommageable pour les plus jeunes (voir à ce propos Louichon, 2020).

Soulignons en outre que le geste de situation dans le temps, qui fait appel à la mémoire didactique de l'élève et favorise sa saisie des enjeux de la séance, est, à tous les niveaux mais surtout avec les plus jeunes, fort peu mobilisé. Ceci nous paraît également problématique quand on considère combien la sollicitation de la mémoire didactique est un facteur d'intégration des apprentissages sur le long terme (Ronveaux et Schneuwly, 2018).

2.3.4. Implications pour la formation et l'enseignement

Face à ces constats, nous avancerons trois propositions à partir de l'analyse qualitative de séances ayant donné lieu à des interactions productives. La première concerne la mémoire didactique. Quand elle est sollicitée, celle-ci paraît toujours utile aux élèves : en début de séance, elle permet de mieux situer l'activité, en cours de séance, elle facilite la mise en relation des réceptions et des savoirs en jeu avec les textes et les connaissances déjà abordés, et en fin de séance, elle favorise une explicitation des notions mobilisées lors de la séance et une projection vers leur mobilisation dans la suite de la séquence.

En second lieu, il nous semble que le geste d'élémentarisation, qui, avec les élèves du secondaire, manifeste souvent une centration sur l'étude des procédés ou des éléments linguistiques du texte, gagne à être complété par une attention au texte dans

son ensemble, notamment à travers des activités appréciatives et interprétatives qui donnent davantage du sens à l'activité de lecture.

Enfin, le geste d'institutionnalisation pourrait être davantage mis en œuvre avec les plus jeunes, notamment pour favoriser l'explicitation des pratiques de compréhension, d'interprétation et pour fixer des éléments d'une culture progressivement constituée. De plus, lorsque celui-ci est mobilisé, une attention particulière devrait être portée au fait que la synthèse, le sens retenu au sein de la classe, ne se réfère pas uniquement à la lecture modèle prévue par l'enseignant mais reflète réellement l'activité effective de la classe. À nouveau, ces démarches nous sembleraient susceptibles d'améliorer l'implication des élèves dans les séances de lecture de littérature.

2.4. Les genres d'activités scolaires

La quatrième focale de notre étude des pratiques d'enseignement concernait les genres d'activités de lecture que choisissent de privilégier les enseignants en fonction des niveaux scolaires. Plus disciplinaire, cette focale a été étudiée à partir de la typologie mise au point par S. Aeby Daghé (2014) dans le cadre de ses propres travaux qui portaient sur des séances de lecture menées dans des classes genevoises.

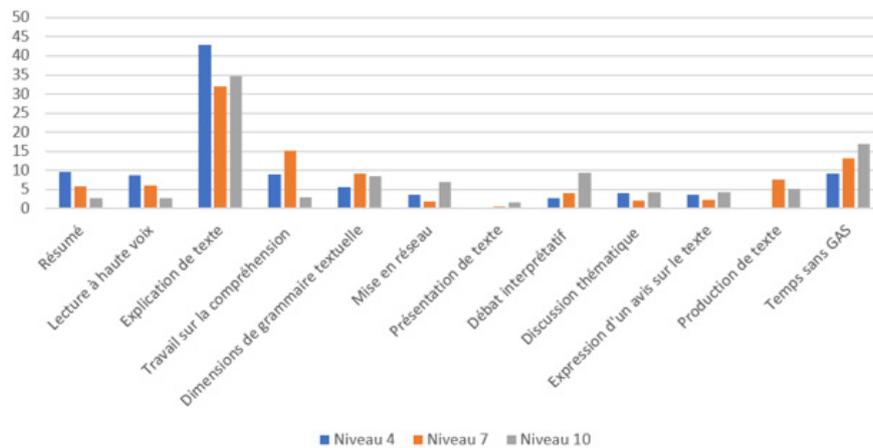
2.4.1. Typologie des genres d'activités scolaires de lecture

Aeby Daghé propose de distinguer quatre modes de relation au texte : l'appropriation, le commentaire, le discours sur la réception et le discours sur la production. Ces différents modes se déclinent en douze genres d'activités scolaires ou GAS. Ceux-ci comprennent des activités traditionnelles, comme l'explication de textes, et d'autres qui ont été développées plus récemment dans les classes, comme le débat interprétatif ou la mise en réseau.

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

2.4.2. Constats généraux

Le tableau suivant permet de cerner les choix des enseignants en matière d'activités scolaires³ : il fait apparaître à la fois des genres largement mobilisés, quel que soit l'âge des élèves, mais également des spécificités dans les choix des enseignants, qui paraissent, quant à elles, liées au niveau de scolarité.



Graphique 9. Évolution du temps consacré aux genres d'activités scolaires au fil des niveaux

Tout d'abord, les tendances communes sont manifestes : l'activité la plus mobilisée est celle de l'explication de texte, l'exercice traditionnel de l'enseignement de la littérature, à travers lequel l'enseignant présente des éléments du texte et en propose l'analyse en classe. À l'inverse, le genre le moins représenté est celui qui concerne la présentation matérielle du texte, ce que les conditions de l'expérimentation expliquent, puisque la nouvelle avait été donnée sous forme de photocopie aux élèves. Il n'y avait donc pas matière à envisager ce type d'activité.

Lorsqu'on s'attache ensuite à saisir les particularités des choix des enseignants selon le niveau auquel ils enseignent, on peut dégager plusieurs constats significatifs :

- ◆ au niveau 4, les enseignants mobilisent essentiellement quatre GAS (le résumé, la lecture à haute voix et l'explication de texte) qui relèvent tous du mode de l'appropriation. On y cerne le souci premier de faire saisir l'histoire en soutenant les élèves les plus faibles et en privilégiant, pour ne pas alourdir la tâche, la dimension orale au sein de la séance ;
- ◆ par contraste, au niveau 7, au-delà du genre de l'explication du texte, c'est le travail sur la compréhension qui est le plus mobilisé (15 %) : il consiste à lever des éléments potentiellement incompris du texte à partir des questions

³ Compte tenu du fait que notre analyse ne concerne que des séances de classe, elle ne comprend pas le GAS de la lecture à la maison.

des élèves et révèle une plus grande part laissée à leur initiative. Le genre de l'étude des dimensions de l'objet (9 %) qui permet le repérage de faits linguistiques ou de procédés stylistiques est également bien représenté. Ces deux GAS, qui relèvent tous du mode du commentaire, révèlent que l'objectif de l'enseignant du niveau 7, à travers les activités qu'il mène, a changé par rapport à celui du niveau 4 : il vise plutôt à approfondir l'étude du texte en mettant en évidence certains aspects, dans une démarche essentiellement analytique ;

- ◆ le niveau 10 se signale lui aussi par des usages de GAS spécifiques : la mise en réseau (7 %), le débat interprétatif (9 %) et, dans une moindre mesure, l'expression d'avis sur le texte (4 %) ou la discussion thématique (4 %) sont mobilisés après l'explication de texte, et caractérisent ainsi des pratiques tournées vers le mode de production de discours sur le texte. À nouveau, les attentes vis-à-vis des élèves ont changé par rapport aux niveaux précédents, ce que confirme également l'importance à ce niveau du temps sans GAS, consacré à d'autres objectifs que l'exploitation du texte, qu'ils soient méthodologiques ou liés à la transmission de savoirs.

2.4.3. Manques constatés

Que déduire de tels résultats ? Que révèlent-ils ? Très nettement, une place dominante est accordée à un genre, l'explication de textes, au détriment d'autres, comme l'expression d'avis personnel ou l'interaction au sein de débats, ou encore la mise en réseau, dont on connaît pourtant l'importance pour la formation du lecteur (Ahr, 2018). Ces GAS qui mobilisent l'investissement et l'expression subjective des élèves restent donc minoritaires, quel que soit le niveau scolaire.

Une autre conclusion importante se rattache aux différences de pratiques mobilisées par les enseignants : des modes et des genres d'activités scolaires différents étant mobilisés à chaque niveau, il paraît évident que les risques de rupture dans l'apprentissage du lecteur s'accroissent. Ajoutons encore que, au sein de notre échantillon (et même si ceci est en partie lié au protocole de la recherche), les activités de production sont fort limitées et que, lorsqu'elles sont proposées, elles sont plus souvent métatextuelles que créatives.

2.4.4. Implications pour la formation et l'enseignement

Ces différents constats nous semblent justifier trois pistes d'évolution dans l'usage des GAS au sein de la séance de littérature.

La première consiste à encourager la pratique de la lecture à haute voix, quel que soit le niveau scolaire des élèves : en effet, la réception des textes par le biais de l'écoute apparaît, dans les différentes classes de notre échantillon, comme un levier de l'implication des élèves mais aussi de la compréhension et de l'interprétation.

La deuxième piste concerne les genres d'activités du discours sur le texte qui, comme on l'a vu, sont faiblement mobilisés : il nous semble qu'ils gagneraient à être davantage sollicités aux différents niveaux scolaires, car il s'agit de prendre appui non seulement sur des savoirs littéraires mais aussi sur l'expression de la réception subjective des élèves (Rouxel et Langlade, 2004). Plus largement, il s'agirait de lier les activités analytiques d'explication de texte, fort importantes dans toutes les séances observées, à des activités qui solliciteraient l'implication subjective : ainsi des dispositifs mobilisant l'expression de l'avis personnel de l'élève et/ou une production laissant une place à sa subjectivité permettraient de mettre en œuvre, au sein des séances, une complémentarité de postures propres à la lecture littéraire.

Enfin, nous proposons de favoriser les activités de mises en réseau car, dans les séances où elles sont mises en œuvre, les apports culturels – qu'ils émanent de l'enseignant ou des élèves – offrent d'importantes clés de lecture susceptibles d'être exploitées dans d'autres contextes lectoraux.

2.5. Les aspects du texte à enseigner

La cinquième et dernière focale de notre étude des pratiques d'enseignement concernait les aspects du texte que les enseignants ont choisi de travailler pendant les séances. Ceux-ci ont été délimités empiriquement à partir d'un premier dépouillement de nos données.

2.5.1. Une typologie des aspects du texte narratif

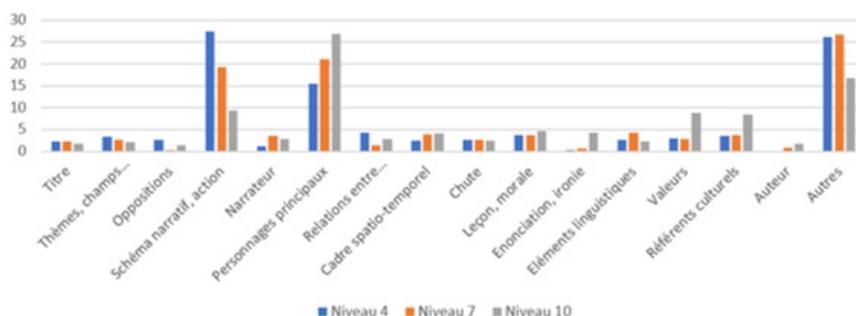
Nous avons retenu quinze aspects, qui peuvent être regroupés en cinq ensembles :

- ◆ les aspects liés à la trame du récit : « schéma narratif⁴/action », « cadre spatio-temporel » et « chute » ;
- ◆ les aspects liés aux personnages et à leurs relations : « narrateur », « personnages principaux » et « relations entre les personnages » ;
- ◆ les aspects centrés sur les problématiques en jeu : « thèmes », « oppositions » et « valeurs » ;
- ◆ les aspects liés au sens et au message de l'œuvre : « titre », « leçon/morale », « éléments linguistiques » et « énonciation/ironie » ;
- ◆ les aspects contextuels : « référents culturels » et « auteur ».

2.5.2. Constats généraux

Le traitement de nos données du point de vue des aspects du texte privilégiés par les enseignants met en évidence certaines récurrences, ainsi que le révèle le tableau synthétique ci-dessous :

⁴ Ce terme désigne ici l'organisation narrative au sens large, qu'elle se réfère ou non aux schémas narratologiques.



Graphique 10. Évolution du temps consacré aux aspects du texte au fil des niveaux

En l'occurrence, deux aspects sont clairement privilégiés aux trois niveaux scolaires et apparaissent ainsi comme centraux dans le traitement littéraire qu'effectuent les enseignants : ils concernent l'organisation narrative et les personnages. Nous remarquons cependant que, si la première perd de son importance au fil des niveaux (28 % au niveau 4, 19 % au niveau 7 et 9 % au niveau 10), inversement, les personnages sont de plus en plus développés (16 % du temps au niveau 4, 21 % au niveau 7 et 27 % au niveau 10). Remarquons également que la catégorie « autres » occupe un temps important, signe que les séances de lecture ne servent pas seulement à travailler des aspects littéraires du texte.

2.5.3. Manques constatés

À l'inverse, les autres rubriques sont globalement très peu représentées, ce qui peut, dans une certaine mesure, apparaître comme une limite que se donneraient les enseignants pour traiter la nouvelle de Gary. En effet, si certains aspects du texte peuvent sembler difficilement accessibles à de jeunes élèves, comme l'énonciation par exemple, d'autres, comme les valeurs en jeu dans le récit, nous semblent pouvoir être abordés avec tous les élèves. De même, il nous semble dommageable que les référents culturels soient peu sollicités avant le lycée (4 % aux niveaux 4 et 7, contre 8 % au niveau 10), alors que l'appui sur ces éléments permettrait, à notre avis, aux plus jeunes de mieux lire.

2.5.4. Implications pour la formation et l'enseignement

À partir de ces constats, renforcés par l'analyse qualitative des verbatims, il nous semble que le choix de traiter certains aspects du texte peut s'avérer plus ou moins efficace pour permettre aux élèves de mieux comprendre, interpréter et apprécier la nouvelle de Gary.

Tout d'abord, le travail sur les personnages nous paraît tout à fait productif lorsqu'il ne se limite pas à des relevés mais consiste à faire restituer aux élèves l'état d'esprit du personnage ou les raisons de son comportement. Dans ce cas, les élèves ajustent leur

compréhension, surtout quand l'activité donne lieu à des échanges argumentés entre pairs. De surcroît, cette attention aux personnages se prête à la conduite d'activités interprétatives et appréciatives, par exemple lorsque l'enseignant invite les élèves à porter un jugement sur l'action, la situation ou les motivations d'un personnage.

Nos données montrent également que le début et la fin du récit constituent des lieux stratégiques tant pour la compréhension du texte que pour son interprétation. Ainsi, une activité portant sur les premières lignes du récit constitue un excellent levier pour émettre des hypothèses de lecture et anticiper la suite, tandis que les activités portant sur la fin du récit permettent de cerner le(s) sens second(s) que le lecteur peut dégager au terme de la lecture. De même, travailler le titre de la nouvelle et sa dimension morale stimule l'activité interprétative.

Conclusions

On l'aura compris, une priorité globale en matière d'action didactique et de formation des enseignants se dégage clairement de notre recherche : lors des activités de lecture, cela aurait du sens de consacrer beaucoup plus le temps à l'appréciation et à l'interprétation. Au-delà de cette priorité, nos constats nous amènent à penser qu'il y aurait un avantage non négligeable à :

- ◆ réduire le travail individuel au bénéfice des activités centrées sur la construction collective ;
- ◆ mobiliser la mémoire didactique en établissant davantage de liens entre les séances et les apprentissages ;
- ◆ privilégier davantage l'explicitation et l'institutionnalisation des savoirs et des procédures travaillés en séance ;
- ◆ diversifier les genres d'activités proposés à tous les niveaux scolaires ;
- ◆ mobiliser davantage les genres qui favorisent l'appropriation subjective du sens et des valeurs ;
- ◆ s'appuyer davantage sur l'étude des personnages, du titre, de la morale et des « seuils » du texte ;
- ◆ travailler le texte non seulement par parties mais aussi dans son ensemble.

Le chantier, certes, n'est pas neuf, et nous ne doutons pas que la grande majorité des enseignants s'y attèlent déjà avec talent et pugnacité ; nous formulons donc l'espoir que les résultats de notre recherche les encourageront à poursuivre dans ce sens.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S. (2014). « *Candide* », « *La fée carabine* » et les autres : vers un modèle didactique de la lecture littéraire. Berne : Peter Lang.
- Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Futuroscope : Canopé éditions.

- Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Grenoble : UGA éditions.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? Dans N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (pp. 279-302). Coll. ThéoCrit'. Bruxelles : Peter Lang.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (dir.) (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41-45.
- Dufays, J.-L. (2010) (1^{re} éd. : 1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V. et Fontanieu, V. (2020). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères*, 62, 22-42.
- Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (dir.) (2012). *Curriculum et progression en français*. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (2008) (1^{re} éd. : 1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire. Quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles : Peter Lang.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2009). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des*

gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation (pp.61-82). Bruxelles : De Boeck.

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.